

Kleinen, Günter [Hrsg.]
Außerschulische Musikerziehung

Laaber : Laaber-Verlag 1987, 260 S. - (Musikpädagogische Forschung; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Kleinen, Günter [Hrsg.]: Außerschulische Musikerziehung. Laaber : Laaber-Verlag 1987, 260 S. - (Musikpädagogische Forschung; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148334 - DOI: 10.25656/01:14833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148334>

<https://doi.org/10.25656/01:14833>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 8
Außerschulische Musikerziehung

D 122/87/2

Laaber - Verlag

Musikpädagogische Forschung

Band 8 1987

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische

Forschung e. V. (AMPF) durch Günter Kleinen

Musikpädagogische Forschung

Band 8:

Außerschulische Musikerziehung

LAABER - VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen.

ISBN 3-89007-122-8

© 1987 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm Soest 1986	14
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Barbara Barthelmes / Heiner Gembris</i> Musik — Mode — Lebensstil	17
<i>Ursula Eckart-Bäcker</i> Musik in der Erwachsenenbildung. Aspekte der Theorie und Praxis	37
<i>Martin Gellrich</i> Die Relevanz psychomotorischer Forschung für die Instrumental- didaktik	49
<i>Frauke Grimmer</i> Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung	65
<i>Hermann J. Kaiser</i> Organisatorische Bedingungen des Musiklernens. Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung	79
<i>Dieter Klöckner</i> Überlegungen zur Rolle des Faches Musikpädagogik in der Aus- bildung zum selbständigen Musiklehrer und Musikschullehrer	101
<i>Wilfried Ribke</i> Üben aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht	107

<i>Eva Rieger</i>	
Feministische Musikpädagogik — sektiererischer Irrweg oder Chance zu einer Neuorientierung?	123
<i>Wilhelm Schepping</i>	
Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Jugendmusikschule	133
<i>Wolfgang Martin Stroh</i>	
Musikpädagogische Anregungen aus der „workshop-Szene“?	147
2. Freie Forschungsberichte	
<i>Günther Batet</i>	
Musik- und medienbezogenes Freizeitverhalten von Kindern in west- und osteuropäischen Ländern	163
<i>Helmut Segler</i>	
Tänze der Kinder in Europa — Metatypen mit Beispielen. Forschungsbericht zur <i>Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze in drei Teilen</i> (1980-1986)	179
<i>Jürgen Vogt</i>	
Die kosmische Wende. Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht	191
3. Laufende Projekte	
<i>Karl Graml / Rudolf Dieter Kraemer</i>	
Musikpädagogische Forschung — eine Filmdokumentation	209
<i>Roland Hafen</i>	
Aktivität als Erlebnisdimension im „live-act“. Zwischenbericht zu einem Forschungsprojekt über „Hedonismus im Rockkonzert“	213

4. Methodenkolloquium

Herbert Bruhn / Gerd Gigerenzer

Multidimensionale Ähnlichkeitsstrukturanalyse (MDS) in der Musikpädagogik

235

Franz Petermann

Einstellungsmessung

251

Vorwort

Außerschulische Musikerziehung ist ein Name für völlig Disparates, für Dinge, die unverbunden nebeneinanderstehen, obwohl sie, weil es um ein und dieselbe Sache geht, dringend aufeinander bezogen sein sollten. Das Zustandekommen des Namens, der eine Restkategorie darstellt und eher aus Verlegenheit durch Ausgrenzung entstanden ist, suggeriert möglicherweise, es handle sich bei der Außerschulischen Musikerziehung um gesichertes Terrain, auf dem wir uns widerspruchsfrei bewegen könnten. Das ist aber keineswegs so. Daher scheint es dringlich, die einzelnen Gebiete mit einer Kontur zu versehen, sie abzugrenzen, sie aufeinander zu beziehen, Widersprüche wie Gemeinsamkeiten zu benennen, damit man diese abarbeiten kann. Bei dieser Gelegenheit können zugleich die neuen Tätigkeitsfelder, die auf die Musikpädagogik als Gesamtdisziplin zukommen, skizziert werden. Nicht zuletzt würde auch die schulische Musikerziehung aus einer derartigen Klärung Nutzen ziehen. Denn die Musikerziehung ist — wie die Menschen, um die es geht, und wie die Musik selbst — unteilbar. Allenfalls arbeiten war an verschiedenen Enden eines Flickenteppichs!

Freilich möchte ich an der These von der Einheit gleich mehrere Fragezeichen anbringen: Können wir wirklich von einem einheitlichen Musikbegriff ausgehen? Stimmen die auf den verschiedenen institutionellen Ebenen wirkenden Musikpädagogen nach Zielsetzung, Inhalten und Methoden überein? Bleiben wir als die Menschen, um die es in der Musikpädagogik ja letztlich geht, im Lauf unseres Lebens im Hinblick auf den Gebrauch, den wir von der Musik machen, immer dieselben? Hören wir ein Leben lang ein und dieselbe Musik? Sind es stets dieselben Funktionen, in denen wir Musik gebrauchen? Wirkt in denselben Funktionen dieselbe Musik? — Diese Fragen stellen heißt, die These von der Einheit in schwere Zweifel ziehen.

Nun dürfte die Chance einer Tagung über außerschulische Musikerziehung darin liegen, die gesamte Life story in den Blick zu nehmen statt lediglich Teilabschnitte zu separieren, für sich zu betrachten und somit das Ganze der Lebenszeit in einzelne Lebensphasen zu zerstückeln.

Wer beteiligt sich eigentlich am viel beschworenen Life-long-Learning — und mit welchen Intentionen, mit welchen Effekten? Gibt es einen inneren Zusammenhang zwischen den pädagogischen Bemühungen in den einzelnen Abschnitten? Bauen musikalische Früherziehung, Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, Instrumentalunterricht (privat und an Musikschu-

len), funktionale Musikerziehung der elektronischen Medien, Freizeitpädagogik, Kulturprogramme für Erwachsene, Volkshochschule, Altenarbeit usw. aufeinander auf, können sie beieinander anknüpfen? Gibt es da einen zusammenhängenden Plan, bei dem ein Rädchen ins andere greift, oder waltet König Zufall?

An und für sich müßte die verbindende Klammer zwischen sämtlichen Formen außerschulischer und schulischer Musikerziehung aus der Biographie der betroffenen Menschen erwachsen. Im Lebenslauf verbinden sich die verschiedenen institutionellen, aber auch die informellen, persönlichen Einflüsse. In Lebenslauf und Persönlichkeitsentwicklung schlagen sich die diversen Einflüsse auf quantitativ und qualitativ spezifische Weise nieder. Gibt es im Lebenslauf von der Vorschulzeit über die Grundschule, die weiterführenden Schulstufen, die Berufsausbildung, Beruf und Familie bis hin zum Alter nicht mehrfach charakteristische Wechsel zwischen Aufbau- bzw. Stabilisierungsphasen und Umbruchphasen bzw. Krisen? Und wie sehen die musikalischen Entsprechungen dieser Stadien aus? Auf welche Weise beziehen sich die Institutionen musikalischen Lernens auf die je besondere innere Situation der einzelnen Lebensabschnitte?

Über die gesamte Entwicklungszeit sind zwei Arten musikalischen Lernens zu beobachten: ein intentionales, pädagogisch veranstaltetes Lernen und ein Lernen in Lebenszusammenhängen, das man auch Kontingenzlernen nennen könnte. Bei diesem spielen soziale Faktoren und Alltagssituationen eine große Rolle. Dabei haben die modernen elektronischen Medien heute immerzu und nahezu überall die Hand im Spiel. Ohne Zweifel ist die Wirksamkeit eines Lernens in Lebenszusammenhängen höher anzusetzen als im Fall des pädagogisch veranstalteten, vom Leben abgesonderten Lernens.

Geht man der Unterscheidung zweier Lernarten nach, so treten möglicherweise verschieden operierende Lernmodi zutage. Solche sind zu beobachten zwischen einer eher theoretisch ansetzenden, intellektuell argumentierenden, schlußfolgernden Vorgehensweise auf der einen Seite und solchen Lernstrategien, die an praktische Handlungen gekoppelt sind. Beide Lernmodi dürften auf unterschiedliche physiologische Prozesse zurückgreifen.

Traditionell definierte musikalische Begabung findet zweifelsfrei eine höhere Berücksichtigung beim pädagogisch veranstalteten Lernen. Aber es wäre zu erproben, wieweit einerseits andere Lernstrategien auch im Feld der Instrumentalpädagogik neue Fähigkeiten und Fertigungsgrade leichter erreichbar machen, und umgekehrt, in welcher Form die herkömmliche Begabung für eine kreative Nutzung der Musik in unmittelbaren Lebenszusammenhän-

gen, sozialen Situationen, im Medienumgang usw. herangezogen werden kann:

In der Diskussion der letzten Jahre ist der Begriff des „biographisch bedeutsamen Lernens“ immer stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Biographisch bedeutsames Lernen hat zu tun mit Ich-Identität, persönlicher Identifikation und Selbstwertgefühl. Sein Gegenstück ist institutionell veranstaltetes, über weite Strecken entfremdetes Lernen. Das biographisch bedeutsame Lernen, von Rogers „*signifikantes Lernen*“ genannt, kann nicht beliebig herbeigeführt werden; es ereignet sich vielmehr — und das an Orten und in Momenten, wo wir vielleicht gar nicht damit rechnen. Im Grunde ist bis heute ungeklärt, wo, wann, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen es stattfindet. Musikunterricht in der Schule und Instrumentalunterricht in der Musikschule oder beim Lehrer können den einzelnen herausfordern, durch Angebote stimulieren. Die Biographieforschung zeigt aber, daß die Inhalte und Methoden des Unterrichts auf individuell sehr verschiedenartige Voraussetzungen treffen und sich sehr widersprüchlich auswirken können. Die für ein biographisch bedeutsames Lernen entscheidenden Faktoren bleiben im Lehrplan und im Methodenrepertoire, das den Unterrichtenden zur Verfügung steht, weitgehend unberücksichtigt. Sie werden in den verschiedenen Ausbildungsgängen bisher wenig reflektiert. Die beste Maxime lautet daher bislang: stimulierende Freiheitsräume in die Arrangements des Unterrichts einbauen, damit sich Individuelles, Persönliches überhaupt ereignen kann.

Eine stärkere Berücksichtigung der Auswirkung von Lernprozessen verschiedenster Art auf die musikalische Biographie und ein wachsendes Interesse am persönlich bedeutsamen Lernen hat methodologische und wissenschaftstheoretische Konsequenzen. Zunehmend muß das *Black-box-Modell* des Behaviorismus aufgegeben werden zugunsten der Annahme, daß jedermann im Alltagshandeln seine persönliche Sicht der Dinge zum Tragen kommen läßt. Bei Versuchspersonen ist — wenn man schon eine „Box“ annehmen möchte — von einer *Intelligent box* auszugehen: Im produktiven Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, Forscher und Versuchspersonen gilt es, Regelmäßigkeit und Gesetz in einer intelligenten Partnerschaft herauszufinden. Wo nehmen wir Forscher denn eigentlich unsere „Weisheiten“ her, aus der „Wissenschaft“ oder aus den Menschen, mit denen *und für die* wir als Forscher tätig sind? Wenn Bildung als ein „*Prozeß fortschreitender Befreiung zu sich selbst*“ (Heydorn/Grimmer) gesehen werden kann, so ist damit zugleich die Spur benannt, auf der das signifikante Lernen sich ereignet.

Fragen wir nicht viel zu selten nach der persönlichen Bedeutung, die eine Musik, eine bestimmte Umgangsform mit Musik, die hörende geistige Auseinandersetzung wie die Arbeit am Instrument oder mit der Stimme für jemanden besitzt? Eine stärkere Beachtung von sinnbezogenem musikalischem Handeln kann die Spezifika der menschlichen Intelligenz herausstellen, die keineswegs nur intellektuell arbeitet, sondern immer auch Gefühl besitzt und mit Gefühlen operiert.

Konzentriert man seine Betrachtungsweise auf biographisch bedeutsames Lernen, so wird die vermeintliche Dichotomie zwischen den Aktionsformen von rechter und linker Hirnhemisphäre relativiert; denn die wichtiger werdenden Gesichtspunkte der Emotion und Motivation sind physiologisch in anderen Zentren des zentralen Nervensystems angesiedelt. Biographisch bedeutsam können *beide* Modi der akustischen wie musikalischen Informationsverarbeitung sein.

Insgesamt gesehen verschiebt sich beim Wechsel des musikalischen Lernens von rein verstandesmäßig gesetzten Kategorien hin auf das persönlich bedeutsame Lernen das Erkenntnisinteresse. Denn die abstrakten, allgemeingültigen, von der Person und von personalen Bezügen abgehobenen Lernprinzipien verlieren an Wichtigkeit; dafür rücken die sowohl für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung als auch für das musikalische Vorankommen zentralen interpersonalen Beziehungen in den Brennpunkt des Interesses — solche zwischen Eltern und Kind, Lehrer und Schüler, zu den Geschwistern, den Freunden und anderen. In einer Betrachtungsweise, die die biographische Einheit der Person in den Mittelpunkt stellt, sehe ich beim Thema außerschulische Musikerziehung die Chance, das Disparate, Unverbundene, nur unter dem Dach eines Kunstworts Vereinte auch tatsächlich aufeinander zu beziehen. Sie ist die dringlichste Aufgabe einer Diskussion, die auf der Soester Tagung in anregender Weise begonnen hat.

Verständlich ist, daß für die außerschulische Musikerziehung zum Teil erhebliche Forschungsdefizite bestehen. Diese Situation spiegelt sich in der sehr verschiedenartigen Qualität der Tagungsbeiträge wider: Sie schwankt zwischen persönlich geprägten Problemskizzen, Literaturbericht, Hypothesendarlegung und abgeschlossenen, empirisch abgesicherten Untersuchungen. Daß Forschungen auf dem Terrain der außerschulischen Musikerziehung bisher so gering an Zahl sind, hat organisatorisch-institutionelle Gründe: Universitäten und Wissenschaftliche Hochschulen arbeiten im Kern bezogen auf die allgemeinbildende Schule. An den Musikhochschulen dagegen

fehlt es an einer institutionellen Absicherung von Forschung und an Einsicht in deren Notwendigkeit.

Das wird sich ändern müssen im Konflikt der sich verlagernden Berufschancen aller musikbezogenen Ausbildungsgänge und angesichts der rasant heranwachsenden gesellschaftlichen Problemfelder, angesichts der weiter zunehmenden Durchdringung aller Lebensbereiche mit Musik, angesichts einer permanenten Arbeitslosigkeit, der wachsenden Freizeit in allen Altersgruppen und der sich abzeichnenden Verschiebungen im Verhältnis der Generationen zueinander. Außerdem wird die widersprüchliche Entwicklung bei den elektronischen Medien angemessene Reaktionen auf allen musikalisch-künstlerischen, musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Feldern herausfordern.

Günter Kleinen

AMPF-Tagung Soest — 17. bis 19. Oktober 1986

Programm

Freitag, 17. 10. 1986

14.00 — 16.00

Ursula Eckart-Bäcker (Aachen)

Musik in der Erwachsenenbildung
bzw. Weiterbildung — Aspekte der
Theorie und Praxis

Roderich Fuhrmann (Bremen)

Musikalische Früherziehung. Hören,
Singen und Improvisation zwischen
Programmierung und freier Entwick-
lung

Eva Rieger (Neu Eichenberg)

Feministische Musikpädagogik – sek-
tiererischer Irrweg oder Chance zu ei-
ner Neuorientierung?

16.30 — 18.00

Renate Ehlers (Stuttgart)

Methoden und Ergebnisse der neue-
ren Musikrezeptionsforschung

Barbara Barthelmes/Heiner Gembris (Berlin/Augsburg)
Musiken, Moden, Lebenswelten

19.30 — 20.30

Wolfgang Marin Stroh (Olden-
burg)

Die workshop-Szene

20.30 — 22.00

Mitgliederversammlung

Samstag, 18. 10. 1986

9.00 — 10.30

Frauke Grimmer (Kassel)

Klavierausbildung im Spiegel subjekti-
ver Deutungsmuster. Zur Auseinan-

	dersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte
Wilfried Ribke (Hamburg)	Üben aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht
<i>11.00 — 12.30</i>	
Martin Gellrich (Berlin)	Psychomotorische Forschung und ihre Relevanz für die Instrumentaldidaktik
Herbert Wiedemann	Thesen zur Wahrnehmungsverarbeitung beim Instrumentalspiel. Folgerungen für die Didaktik und Methodik des Instrumentalunterrichts für Erwachsene
<i>14.00 — 15.30</i>	
Hermann-Josef Kaiser (Münster)	Die Beeinflussung von Musikkernen durch institutionelle Bedingungen
Wilhelm Schepping (Aachen)	Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Musikschule
<i>16.00 — 18.00</i>	
Dieter Klöckner (Bonn)	Musikpädagogik in der Ausbildung von selbständigen Musiklehrern und Musikschullehrern — Fragen an Studenten und Dozenten
<i>19.00 — 20.30</i>	
Konzert mit dem Kammerorchester der Universität Paderborn, Leitung: Wilfried Fischer	

Sonntag, 19. 10. 1986

9.00 — 11.00

Freie Forschungsberichte

Helmut Segler (Braunschweig)

Tänze der Kinder in Europa — Metatypen

Günther Batel (Braunschweig)

Musik- und medienbezogenes Freizeitverhalten von Kindern in west- und osteuropäischen Ländern

Jürgen Vogt (Bochum)

Die kosmische Wende. Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht

parallel dazu: 9.00 — 11.00

Berichte über laufende Projekte

Karl Graml / Rudolf-Dieter

Kraemer (Augsburg)

Musikpädagogische Forschung — eine Filmdokumentation. Bericht und Diskussion über ein Forschungsprojekt an der Universität Augsburg

Roland Hafen (Unkel-Scheuren)

Aktivität als Typendimension im ‚Live-Act‘. Zwischenbericht zu einem Forschungsprojekt über ‚Hedonismus im Rockkonzert‘

11.30 — 13.00

Methodenkolloquium

Franz Petermann (Bonn)

Einstellungsmessung und Veränderungsforschung

Gerd Gigerenzer / Herbert

Bruhn (Konstanz/München)

Multidimensionale Ähnlichkeitsstrukturanalyse (MDS) in der Musikpädagogik — räumliche Darstellung von Ähnlichkeitsbeurteilungen

14.00 — 16.00: Rahmenprogramm:

Rundgang durch die historische Stadt Soest

Musik — Mode — Lebensstil

BARBARA BARTHELMES / HEINER GEMBRIS

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Daß Musik ohne Kleidung nicht mehr auskommt, führen nicht nur Stars wie Boy George, David Bowie, Madonna oder Prince ihrem Publikum vor Augen, sondern zeigen auch die Inszenierungen der Musik in Video und Film. Man denke bei letzteren an die Filme *Absolute Beginners*, *Purple Rain* oder *Under the Cherry Moon*. Werbemagazine wie *Formel eins* und TV-Sendungen wie *Rock und Rock* sagen dann dem Jugendlichen, der es immer noch nicht begriffen hat, welche Klamotten er zu welcher Musik zu tragen hat.

Musik und Mode sind nicht nur den Protagonisten des Musiklebens vorbehalten. Sie sind kulturelle Objekte, die jeder einzelne von uns auf verschiedene Art und Weise verwendet, um seinem Leben einen Ausdruck, eine bestimmte Form zu verleihen. Kurz: Kleidung¹ und Musik sind den Lebensalltag bestimmende Momente.

1. Sade—Madonna — oder: Musik macht Mode

Die erste Annäherung an das Thema „Musik und Mode“ bestand in einer Analyse des konkreten Materials Musik auf der einen Seite und Kleidung auf der anderen Seite. Wir wählten die Popmusikerinnen Sade und Madonna aus, weil sie uns durch besonders expressiven Kleidergebrauch auffielen und in den einschlägigen Medien explizit in den Zusammenhang „Musik und Mode“ gestellt werden.

a) Die Musik

Die Musik bzw. der Musikstil wurde unter den Aspekten Instrumentation, Spielweise, Gesangsstil und Performance analysiert.

Die Kerngruppe um Sade Adu besteht aus 3 Musikern (Saxophon, Gitarre und Keyboard). Ihr Instrumentarium wird noch um weitere Bläser (Trompete, Posaune) und ein Percussionsensemble ergänzt. Das Spiel der Gruppe ist beherrscht. Weder ist das Gitarrenspiel durch extreme Klangmodulationen

gekennzeichnet, noch sind die Improvisationen im allgemeinen als ekstatisches Ausbrechen zu beschreiben. Oft werden Trichter und Dämpfer verwendet. Bewußt wird die Instrumentation, auch als geographisches Kolorit, zur Charakterisierung der einzelnen Songs eingesetzt. Die Musiker produzieren einen gleichmäßigen Klangteppich, in den sich Sades Stimme quasi als viertes Instrument einpaßt. Ihre Stimme ist eher sanft als aggressiv, manchmal mit viel Luft artikulierend oder in Sprechgesang verfallend; sie bewegt sich immer in ihrer angestammten Lage, überschlägt sich nie, die Dynamik bleibt verhalten. Die Themen der Songs — vielleicht sollte man besser Balladen sagen — beschränken sich nicht allein auf die Liebe. Soziale Fragen, Freundschaft und Tod werden ebenfalls angesprochen. Stilistisch läßt sich die Musik vielleicht als Fusionsmusik beschreiben oder als Jazz auf Popebene. Soul, Funk, aber auch Lateinamerikanisches (Bossa Nova) und Jazz werden zu einer erfolgreichen Mischung verschmolzen. Sade und ihre Gruppe sind zu Bands wie „Everything but the Girl“, „Working Week“, „Style Council“ etc. zuzurechnen, die Traditionen des Jazz der 50er Jahre in populärer Version aufgreifen. Als eher statisch, auf gymnastische Übungen verzichtend, beschreiben Kritiker ihren Performancelstil, ohne ihr dabei mangelnde Intensität vorzuwerfen.

Um die Musik Madonnas zu charakterisieren, braucht man nicht so viele Worte. Sie ist schlechthin Discomusik, mit dem Schwerpunkt auf dem rhythmischen Element und der Ausrichtung auf die Tanzbarkeit. Die Hits sind, was die Instrumente betrifft, synthetisch produziert und werden lediglich bei Liveauftritten durch eine Gruppe von Musikern realisiert, der aber das Profil einer eigenständigen Gruppe fehlt. Das Charakteristikum ihrer Stimme liegt weder in einem der Stimme eigenen Timbre noch in einem auffallend expressiven Stil, sondern im Nachahmen kindlicher Singweise: direkt und ungeschönt, versehen mit monroesken Quiksern. Die Texte handeln ausschließlich von Liebe, ihren Lüsten und Süchten, sind mitunter ganz handgreiflich und materiell, wie dies auch durch Madonna selbst verkörpert wird.

b) Die Kleidung

Mindestens 4 für den jeweiligen Star typische Bekleidungen wurden aus den Zeitschriften *Tip*, *ME/Sounds* und *Elle* ausgewählt. Bevor die Kleider im einzelnen betrachtet wurden, haben wir aus den Zeitschriften die Äußerungen

über den Bekleidungsstil Madonnas bzw. Sades herausgefiltert. Sades äußere Erscheinung wird als „zeitlos“ beschrieben. Sie sei eine „kalte Dame“, die „kühle firlefanzlose Eleganz“ vermittele, wie es „in der Schickeria der Londoner Müßiggangszene“ up to date sei. Madonna dagegen wird als die „nächste Marilyn Monroe“ gefeiert, als Zwitterwesen, halb „Kindfrau“ halb „Femme fatale“ mit „Lolita-Qualität“; deren Kleidung „from vamp to innocent, from new; age punk to sultry pop tart, from vixen to milky dumpling“ reicht. Diese Charakterisierungen haben wir anhand eigener Analysen der einzelnen Kleider (Farbe, Form, Material, Trageweise) geprüft. Zur Verdeutlichung führen wir das an zwei Bildern vor (Abb. 1 und 2).

Sade (Abb. 1)

Auf diesem Bild trägt sie einen grauen Hosenanzug. Der Stoff ist aus seidig glänzendem Material. Die Hose, mit Bügelfalte, ist figurbetont geschnitten, aber nicht hauteng; sie schließt in der Taille mit einem Bund, der mit einem Gürtel zusammengefaßt wird. Auch die Jacke betont die Figur, hat innen ein rotes Futter, läuft vorne in einem einfachen Schalkragen nach unten und schließt mit nur einem Knopf. Darunter trägt sie ein weißes Top aus elastischem Baumwollstoff. Vorne hat es einen V-Ausschnitt, die Träger schließen im Nacken und geben somit Arme und Rücken frei. Die Haare trägt sie, wie auf fast allen Fotos, eng am Kopf anliegend, aus der Stirn nach hinten gekämmt und am Hinterkopf zu einem Zopf geflochten. Ihr Make-up fällt nur durch die Betonung des Mundes durch knallroten Lippenstift auf, der zudem noch glänzt. Zartes Rouge, weiß-silbriger Lidschatten, schwarze Augenbrauen treten in den Hintergrund.

Madonna (Abb. 2)

Sie trägt hier schwarze, geschnürte Lackstiefeletten. Die schwarze Spitzenhose, die eng anliegt, gibt die Waden frei. Darüber sehen wir einen Minirock oder Schärpe, eng und gerade geschnitten, mit großflächigem knallbunten Blumenmuster bedruckt, der in der vorderen Mitte gut erkennbar ein Peacezeichen zeigt. Der Rock ist über die Spitzenhose angezogen, und der Bund der Hose ist mit dem des Rockes zusammen umgekrempt. Auf diese Weise wird die Länge des Rockes verkürzt und der Bauchnabel freigelegt. Passend zum Rock trägt sie eine Jacke mit ebenfalls einfachem geradem Schnitt und demselben Muster, unter der Jacke hat sie zwei Tops übereinander an. Grundlage ist ein schwarzes, mit Pailletten versehenes Top, über das eine Art „Bolero“ aus Spitzen (aber mit anderem Muster als die Spitzen der Hose) mit

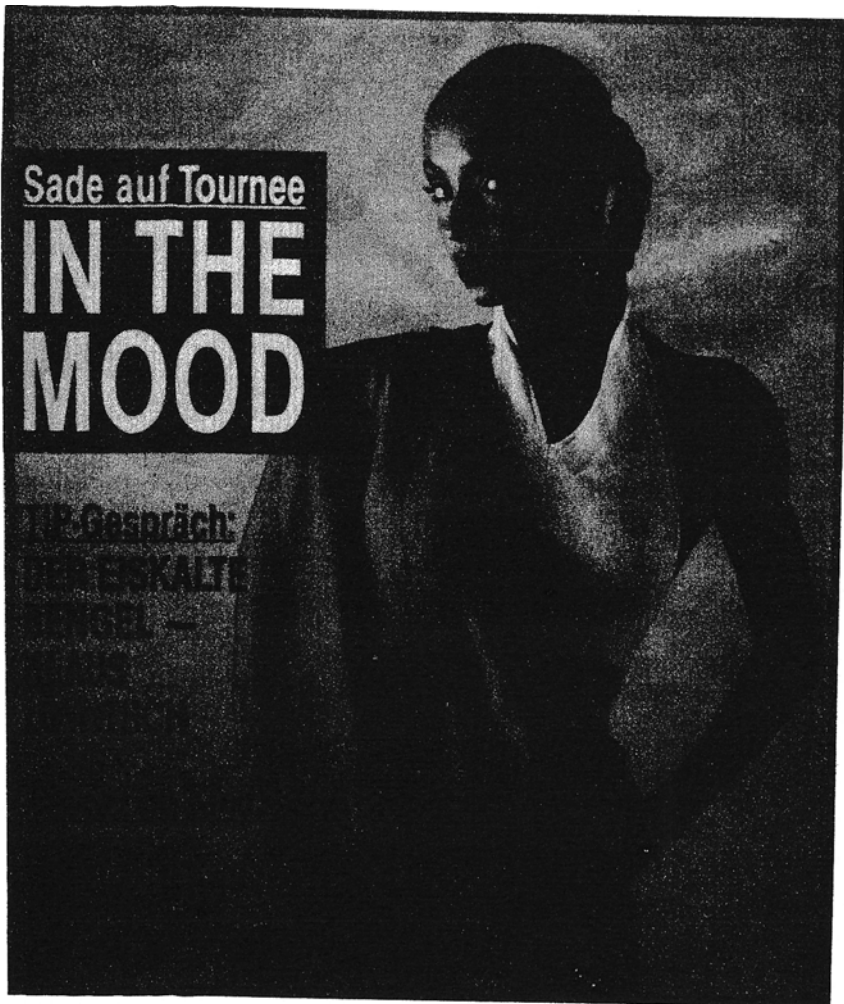


Abbildung 1: tip Berlin Magazin Nr. 6/86, Titelblatt

langem Arm gezogen wurde. Lila Spitzenhandschuhe (wieder mit anderem Spitzenmuster) mit abgeschnittenen Fingern zieren die Arme. Die Handgelenke hat sie mit bunten Bändern „bandagiert“. Zusätzlich sind die Arme mit nietenbesetzten Lederbändern in den Farben grün, gelb, schwarz und weiß bereift. Um den Hals hängen diverse Ketten, ein Kreuz- und ein Peace-

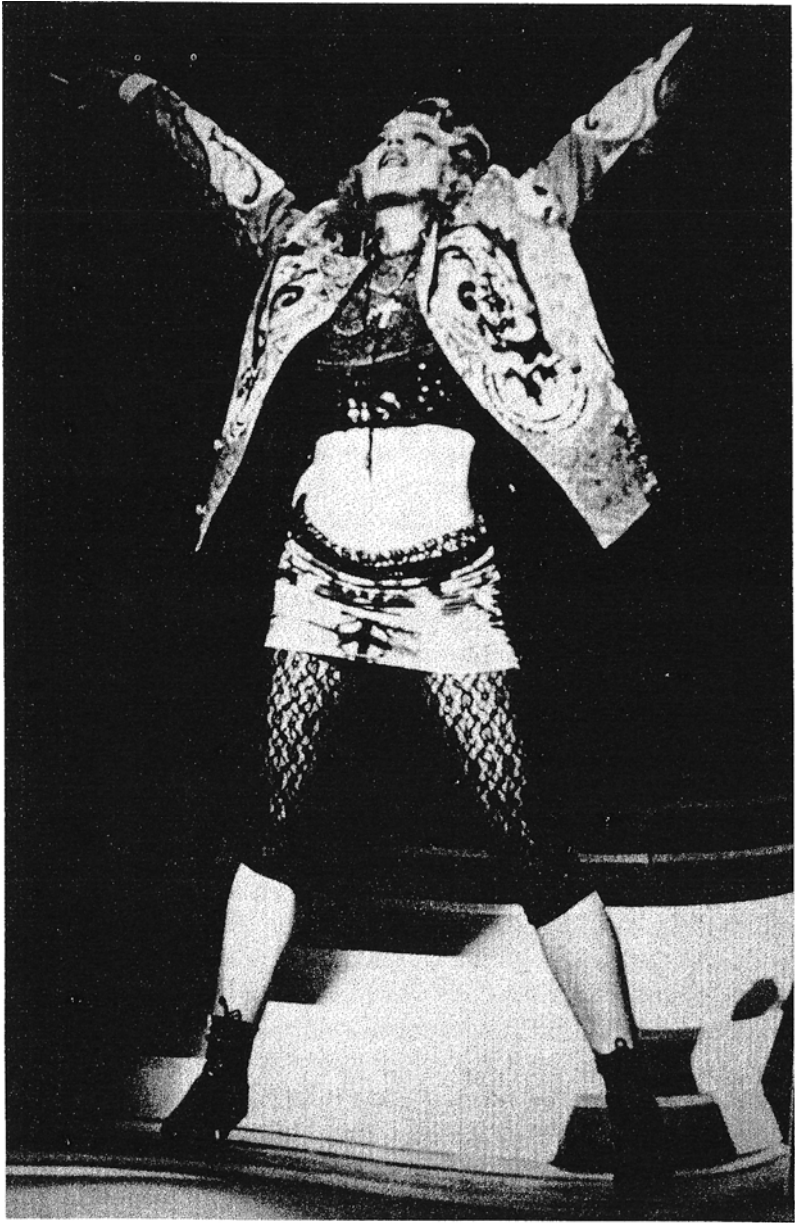


Abbildung 2 (Kamin, Ph.: Madonna, Robus Books 1985, S. 10).

zeichen-Anhänger. Die wuschelige Löwenmähne ihrer über schulterlangen Haare schließt das ganze Bild ab.

Zur Entschlüsselung der Bedeutung der Kleidung oder ihrer „vestimentären Botschaft“ diene uns ein nur teilweise empirisch fundierter Kodierungsplan, den H.-J. Hoffmann (Hoffmann, Berlin 1985) entwickelt hat.² Nach diesem lassen sich alle Elemente einer Kleidung den Bedeutungen *Männlichkeit*, *Weiblichkeit*, *Kindlichkeit*, *Sexuelle Herausforderung*, *Dominanz*, *Hingabe*, *Korrekte Einfügung* und *Soziale Schwäche* und *Stärke* unterwerfen.

Sade (Abb. 1)

Vestimentäre Botschaften

Männlichkeit: Hosenanzug, Farbe grau

Weiblichkeit: Tragen von Make-up

Sexuelle Herausforderung: nackte Arme, nackte Schultern und Rücken, Betonung der Lippen, eng anliegendes Top, figurbetonter Schnitt des Anzugs.

Dominanz: Farbe rot

Hingabe: -----

Soziale Macht: Klassischer klarer Schnitt, teures Material, einfache Frisur, dezentes Make-up, Designer-Kleidung

Soziale Schwäche: -----

Autonomie: -----

Korrekte Einfügung: Einwandfreier Sitz der Kleidung, Farbe weiß, Bügelfalte, ordentliche Frisur.

Kindlichkeit: -----

Madonna (Abb. 2)

Vestimentäre Botschaften

Männlichkeit: -----

Weiblichkeit: Rock und Bluse (wenn auch in rudimentärer Form). Handschuhe. Schmuck.

Sexuelle Herausforderung: Betonung der Hüften durch umgekrempelten Rock und Hose. Markierung des Geschlechts durch Peace-Zeichen. Durchsichtige Materialien wie Spitze. Eng anliegende Kleider. Entblößung von Bauch und Waden.

Kindlichkeit: Übereinanderanziehen mehrerer Kleiderteile wie Rock über

Hose, Top über Top, Bänder über Handschuhe. Scheinbar ungekämmte Frisur.

Dominanz: Farbe schwarz, Ketten- und Lederaccessoires, Stiefel

Soziale Macht: -----

Hingabe: Bevorzugung von Spitzenkleidung.

Soziale Schwäche: Modeformen von gestern (Kostüm stammt aus der Flower-Powerzeit), Strümpfe, Schuhe und Ketten stammen aus dem Kaufhaus, sind Massenware.

Autonomie: Bevorzugung starker (Schock-)Farben, auffallendes Muster des Stoffes, unbekümmerter Sitz der Kleidung, wuschelige, ungekämmte Frisur.

Korrekte Einfügung: -----

Als Ergebnis kann man festhalten: In jedem Fall werden in den Kleidungen mehrere Botschaften gleichzeitig angeboten, auch sich scheinbar widersprechende wie im Fall Madonnas Hingabe plus Dominanz oder Dominanz und Kindlichkeit. Dies entspricht nicht nur den Ergebnissen Hoffmanns (Hoffmann 1986, Tabelle 16-18, S. 267/268), sondern auch der Ambivalenztheorie J. C. Flügels (Flügel 1929), die besagt, daß mit und in der Kleidung sich widerstrebende Gefühle und Wünsche ausgetragen werden. Die Unterschiede in der Mode und im Äußeren liegen bei Madonna und Sade im Fehlen von männlichen, einfügenden und Macht demonstrierenden Zeichen auf seiten Madonnas und im Fehlen von kindlichen, hingabebetonten Zeichen auf seiten Sades. Bei Madonna häufen sich die Zeichen für *Sexuelle Herausforderung*, *Weiblichkeit*, *Hingabe und Kindlichkeit*. Zeichen für *Soziale Macht*, *Dominanz*, *Sexuelle Herausforderung*, *Korrekte Einfügung* und *Männlichkeit* bestimmen die Kleiderbotschaft Sades. Obwohl beide einen Schwerpunkt auf sexuelle Herausforderung und Dominanz legen, wird dies doch unterschiedlich vermittelt. Verbunden mit sozialer Macht, Dominanz und Männlichkeit wird Sade zur „kalten Dame“, kalt und unnahbar. Verbunden mit Hingabe, Kindlichkeit und Weiblichkeit wird aus Madonna die Verführerin und Kindfrau. An den Bedeutungen „Soziale Schwäche“ und „Soziale Macht“ bei Madonna und „Weiblichkeit“ und „Autonomie“ bei Sade wird deutlich, daß H.-J. Hoffmann die Merkmale dieser Kleiderbotschaften nicht genau trennt und nicht beachtet hat, daß sich manche Elemente der Kleidung gleichzeitig verschiedenen Bedeutungen zuordnen lassen. Daß Sade Weiblichkeit ausstrahlt, wird keiner bezweifeln, auch wenn Zeichen dafür kaum vorkommen, von Ohrringen, langen Haaren und Make-up abgesehen. Aber gerade

letztere sind auch der Bedeutung „Sexuelle Herausforderung“ zuzuordnen. Dasselbe gilt für die Bedeutung „Autonomie“. Zeichen dafür sind mit denen für „Soziale Macht“ identisch.

Die beschreibenden Adjektive wie „*kühle Lady*“ oder „*kindlich-verführerisch*“ werden beziehbar auf konkrete Teile der Kleidung und des gesamten Äußeren. Es läßt sich aufzeigen, wie durch eine bestimmte Anordnung von einzelnen Elementen eine bestimmte Botschaft artikuliert wird oder umgekehrt, wie eine bestimmte Vorstellung von „cool“, „distanziert“, „sexy, verführerisch“ auf seiten des Trägers interpretiert wird. Die Kleidung verhält sich zur Musik auf der Ebene der Bedeutungen stimmig. Die Charakterisierung „sophisticated, cool & black“, mit der das Sade-Konzept verkauft wird, trifft sowohl die Kleidung als auch die Musik. Die sich am Cool-Jazz der 50er Jahre und an anderen, ethnisch besetzten Musikstilen orientierende Popmusik Sades wird von einer Frau vertreten, die diese Kombination durch ihre afrikanische Abstammung, sichtbar an Hautfarbe und Physiognomie, und ihre klassisch-elegante Kleidung auf der visuellen Ebene verkörpert. Darüber hinaus bezeichnet sie gleichzeitig auch ein Selbstverständnis und einen gewissen Lebensstil. Ein Rockmusik-Kritiker schreibt, wie wir meinen, ganz treffend: „... *das Sade-Konzept zielt vielmehr auf jene Konsumentengruppe, die sich an dem in letzter Zeit durch die Medien geisternden ‚Yuppie’-Image orientiert: das Image jenes ‚Young Urban Professional, der zwischen 25 und 45 Jahre alt ist ... Der Yuppie ‚hat nicht nur Geld, sondern auch Zeit genug, es stilvoll ausgeben zu können’, wie es die dieses Jahr als Yuppie-Magazin gestartete Männer-Vogue in einer Anzeige formuliert. ‚Stil’ — das ist das Wort. Das Unternehmen Sade hat zum Ziel, allen Möchtegern-Yuppies das Gefühl zu geben, mit dem Kauf einer Sade-LP ihr Leben nun ‚stilvoller’ gestaltet zu haben*“ (Scheuring 1985, S. 44). Die eher als neutral und profillos zu beschreibende Musik Madonnas ist gut zum Transport ihrer monroeesken Person geeignet. Die Betonung des Rhythmischen im Discostil kommt ihrem körperbetonten Ausdrucksstil entgegen. Bei beiden Musikerinnen weisen die Bestandteile des Image, Outfit, Mimik, Gestik, Musik einen hohen Grad an Integration auf. Die Kleidung kennzeichnet nicht nur den Star, sondern auch seinen Musikstil. Warum diese gegenseitigen Zuordnungen als stimmig empfunden werden oder sogar nachgelebt werden, ist damit noch nicht geklärt.

2. Stil und Stilbildung

Der Stilbegriff ist aus der Kunstgeschichte, vor allem bei der Beurteilung zeitgenössischer Kunst, nahezu verschwunden und leidet zudem noch unter dem Ruf des Altmodischen. „Angesagt“ ist er stattdessen in der Auseinandersetzung mit den Alltagskulturen, besonders mit der Jugendliteratur, was an der dazu in letzter Zeit erschienenen Literatur abzulesen ist. Wenn hier von Stil die Rede ist, so hat man nicht das Aufzeigen gemeinsamer Formmerkmale an den Objekten einer Stilgruppe im Sinn, wie das der traditionelle Stilbegriff impliziert. *Stilbildung* ist gemeint. Unter „Stilbildung“, oder „Styling“ wie die Jugendlichen selbst sagen, versteht man die bewußte Anverwandlung alltäglicher Dinge, Verhaltensweisen, Sprache, soziale Räume, Körpergestaltung (Baacke 1986, S. 80ff.) an die Interessen, Bedürfnisse und Gefühlswelten der Anhänger des jeweiligen Stils. Dieser Prozeß der Stilbildung, auch als kulturelle Tätigkeit oder Kulturtechnik (Brock 1986) beschrieben, hat die Funktion, Gruppenidentität zu stiften und Abgrenzung zu anderen Gruppen und deren Stilen zu ermöglichen. Stilschöpfung stiftet Sinn oder Unsinn, wirft alte Ordnungen um, interpretiert sie neu, stellt Altes in neue Zusammenhänge. Stile als solche werden erst sichtbar durch Abgrenzung von anderen oder durch Stilwandel.

Die heute stattfindenden Diskussionen um „Stil als Lebensform“ stehen, mehr oder weniger direkt, in der Nachfolge der Forschungen des Centre of Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham, von dem in der BRD vor allem die Untersuchungen Paul Willis' (*Profane Culture*, 1981, und *Spaß am Widerstand*, 1979) bekannt sind. Das Hauptinteresse des CCCS in den 70er Jahren galt den Subkulturen der Rocker, Hippies, Skinheads oder Punks, die ihren Widerstand gegen bestehende Ordnungen subversiv in profanen kulturellen Formen ausdrückten. Aus ihren nach ethnographischen Methoden vorgehenden Untersuchungen und ihrer theoretisch orientierten Auseinandersetzung mit dem französischen Strukturalismus heraus definierten sie Stil, indem sie ihn als Manifestation von Kultur im weitesten Sinn begriffen. „Sie [die Stile] entsprechen der Definition der strukturalistischen Anthropologie als ‚verschlüsselter Ausdruck gegenseitiger Botschaften.‘ In dem Sinn haben sie tatsächlich die Eigenschaft von Kunst, aber von Kunst innerhalb bestimmter Zusammenhänge; nicht als zeitlose, mit unveränderlichen Kriterien zu bewertende Objekte, sondern als Aneignung, als Diebstahl, als Umwandlung, als Bewegung“ (Hebdige 1983, S. 114). Mit dem ebenfalls von Lévi-Strauss entlehnten Begriff der „Bricolage“ (Bastellei; Clarke 1981, S. 136) be-

zeichneten sie den Prozeß der Stilbildung. Bricolage wird dabei parallel gesetzt zu den künstlerischen Praktiken von Dada und Surrealismus, die wie der subkulturelle „Bricoleur“ das Phänomen entdeckten, „*daß die Annäherung von zwei (oder mehr) scheinbar wesensfremden Elementen auf einem ihnen wesensfremden Plan die stärkste poetische Zündung provoziert*“ (Max Ernst 1956, S. 120).

Die Stimmigkeit, die sich zwischen den symbolischen Objekten wie z. B. Kleidung und Musik ergibt, sahen sie zwar durch die Struktur der Objekte selbst erzeugt, aber nicht ausschließlich (Willis 1981, S. 247ff.). Das wesentliche, zwischen den Objekten einheitsstiftende Element war die Einheit oder, wie sie es nannten, „*Homologie*“ (Willis 1981, S. 236ff.) zwischen den symbolischen Objekten Kleidung, Auftreten, Sprache, Interaktion, Musikstil sowie den Beziehungen, Interessen und Erfahrungen der Gruppe. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Begriffe den Zusammenhang von Musik und Mode erfassen. Rufen wir uns die Schwierigkeiten mit den Bedeutungen „Soziale Macht“ und „Soziale Schwäche“ bei der Dekodierung von Madonnas Stil ins Gedächtnis zurück. Die Probleme damit liegen unserer Meinung nach nicht nur in der Ungenauigkeit der Hoffmannschen Merkmalsliste, sondern auch darin, daß Madonna mit diesen Zeichen spielt. Dies wird sichtbar z. B. in Abb. 3. Ob das Korsettkleid, die Pelzstola, die Handschuhe wie die vielen Ketten und Anhänger nun Bestandteil einer Designerkollektion sind oder aus dem Warenhaus stammen, ist nicht entscheidend. Wichtig ist die Kombination von Galagarderobe (Pelzstola), Schlampenmilieu (Korsettkleid) und kindhaften Attributen wie den hosenträgerartigen Verschlüssen an den Trägern und der Frisur. Bei Sade trifft Bricolage eher auf ihre Musik zu, die unter dem Etikett „Pop-Jazz“ läuft und eine Fusion aus Elementen des Jazz, Pop und ethnisch besetzten Musikstilen wie Soul und Funk darstellt.

Da wir versuchen, das Konzept der Bricolage und der Homologie, das in den 70er Jahren im Rahmen ideologietheoretischer Untersuchungen aus der Analyse subkultureller Stile entwickelt wurde, auf massenmedial vermittelte, teilkulturelle Formen zu übertragen, sind folgende Punkte in die Überlegungen miteinzubeziehen:

1. Die Vermittlung und Verbreitung von Stilen durch die Massenmedien bedeutet nicht nur eine kommerzielle Plünderung dieser Stile, sondern auch eine Vergrößerung des kulturellen Reservoirs, aus dem die jugendlichen Stilbildner ihr Material beziehen. Daneben treten die Medien selbst als Schöpfer von Stilen auf. Von den Jugendlichen bestens unterrichtet, kon-



Abbildung 3 (ELLE Nr. 2068/26, August 1985, S. 30)

struieren sie diese so authentisch, daß sie homolog zur eigenen Alltagserfahrung erlebbar sind. In bezug auf unsere Untersuchung hieße nach

Homologien fragen die Gefühle und Interessen derer, die diese Stilbildungen nachleben, zu erforschen.

2. Die oppositionellen Haltungen Jugendlicher richten sich heute nicht mehr gegen das „System“ allgemein, sondern gegen die Kultur einer Lehrergeneration, die wesentlich durch die Apo- und Öko- und Frauenbewegung geprägt ist (Baacke u. a. 1985). Von diesem Standpunkt aus läßt sich die aufreizende Unterwäschekultur Madonnas und die unterkühlte Herausforderung Sades auch als symbolische Auseinandersetzung mit einer bestimmten Phase der Frauenbewegung verstehen, in der für die offene Zurschaustellung der Lust und den Hang zum Luxus kein Platz war. *„Fragt man . . . Madonna, ob sie sich durch ihre bewußte Freizügigkeit in Bild und Ton nicht als Frau ausgebeutet fühlt, wird man nur Gelächter ernten. Madonna: ‚Warum? Wenn jemand wie Prince, Elvis oder Jagger Sex ausstrahlen, werden sie als ehrliche, sinnliche Künstler bezeichnet. Wenn ich aber das tue, heißt es gleicht: Um Gottes Willen! Du wirfst die Frauenbewegung um Millionen Jahre zurück‘ ” (ME/Sounds Nr. 6, 1985, S. 17).*
3. Die Mode und die Musikstile, ob authentisch oder medial vermittelt, verwenden heute nur noch bereits gebrauchtes Material, sie zitieren und kreieren keinen „eigentlichen, wahren Stil“. So geht es heute weniger um die Herausbildung eines Stiles, sondern um die Stilisierung einer kulturellen Praxisform, um den Prozeß der Stilbildung selbst.

3. Konzepte über Kleidung, Musik und Lebensstil. Eine Erkundungsstudie

Als weitere Annäherung an das Thema Mode—Musik—Lebensstil haben wir ein kleines Experiment durchgeführt, das keinen repräsentativen, sondern einen explorativen Charakter hat. Gleichzeitig diente es als Einstieg in ein Seminar mit dieser Thematik, das wir im SS 1986 an der Hochschule der Künste in Berlin bzw. an der Musikhochschule Detmold abgehalten haben. Die im folgenden berichteten Ergebnisse stammen aus einer Stichprobe von 47 Musikstudenten an der Musikhochschule Detmold. Den Studenten wurde ein Schwarz-weiß-Bild aus dem Buch *Les mouvements de mode* (Obalk u. a., Paris 1984) vorgelegt (Abb. 4). Dieses Bild zeigt einen Mann. Er trägt eine gestreifte Hose, dazu schwarze Schuhe, ein meliertes Jackett, ein weißes Hemd, in dessen offenem Kragen ein Tuch steckt. Die linke Hand steckt in

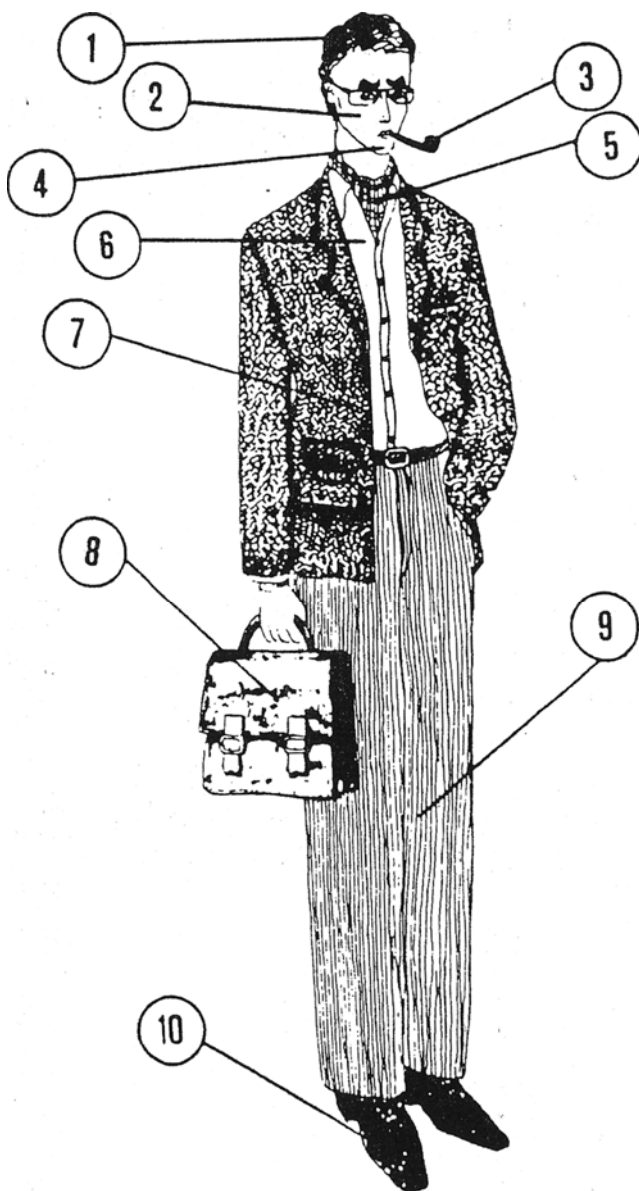


Abbildung 4 (Obalk H. u. a.: Les mouvements de mode expliqués aux parents, Paris 1984, S. 126)

der Tasche, in der rechten führt er eine Aktentasche mit sich. Seine Haare sind schwarz, auf der Nase sitzt eine eckige Brille, durch die er etwas ernst (oder finster?) dreinblickt, im Mund eine Pfeife.

Dieses Bild wurde den Studenten vorgelegt. Entsprechend der Annahme, daß alltagskulturelle Tätigkeit sich nicht in erster Linie verbal ausdrückt, sondern symbolisch in Formen und Verhaltensweisen, sollten sie aufgrund ihres visuellen Eindrucks auf Beruf, politische Richtung, Hobbies, Wohnungseinrichtung, Einstellung zu Liebe und Sex — und natürlich auf die musikalischen Vorlieben und Abneigungen schließen. Letztere sollten sie zusätzlich begründen. Die Befragten sollten so, das war zumindest unsere Absicht, die „Homologien“ rekonstruieren.³ Diese Fragen waren offen gestellt. Seine Kleidung und ihr Ausdruck sollte anhand von vorgegebenen Adjektivpaaren beurteilt werden. Mehrfachantworten waren möglich. Die Adjektivpaare wurden von Hoffmann (1981) übernommen. Hier die Ergebnisse:

Als mutmaßliche Berufe wurden Beamter (17%), Lehrer und Angestellter (jeweils 14%) am häufigsten genannt. In knapp 11% der Fälle wurde Student angegeben. Neben dem Beruf des Architekten (6%) wurden vereinzelt auch noch Professor, Referendar, Geschäftsmann, Journalist und Ingenieur angegeben. Nicht genannt wurden Berufe wie etwa Arbeiter, Künstler, Verkäufer oder Handwerker. Über die Hälfte der Befragten (57,4%) gaben Lesen bzw. Literatur sowie Schach (28%) als Hobby an; des weiteren, in Reihenfolge der Häufigkeit der Nennungen: Briefmarken-Sammeln (25%), Sport (15%), Musik und bildende Kunst (jeweils 13%), Gartenarbeit und Pflanzen (13%), Fernsehen (11%), Foto und Modellbau (jeweils 6%); hauptsächlich Tätigkeiten also, die allein durchgeführt werden und der Gesellschaft anderer nur wenig oder gar nicht bedürfen. Dazu paßt, daß er vorwiegend als Individualist und Einzelgänger (19%) betrachtet, sein Sozialverhalten als zurückhaltend (15%) und angepaßt (15%) beschrieben wird. Er scheint für 11% der Befragten jedoch hilfsbereit und höflich zu sein, nur wenige halten ihn für aggressiv (2%), er ist aber auch nicht sonderlich aufgeschlossen und tolerant (4%). Politisch steht er eindeutig eher rechts (47%) als links (9%), er könnte allerdings auch ein Liberaler sein (32%). Er fährt einen Kleinwagen (53%) oder Mittelklassewagen (43%), seine Wohnungseinrichtung wird als funktionell (25%), schlicht und ordentlich (19%), modern (15%), sachlich-kühl (15%) und eher ungemütlich (11%) beschrieben. Nur 4% der Befragten vermuten eine gemütliche Wohnung. Seine Einstellung zu Liebe und Sex wird als verklemmt-verschlossen (23%), konservativ (17%), zurückhaltend (15%) charakterisiert.

eine von den befragten Personen hält ihn für einen Abenteurer oder klassischen Liebhaber.

Seine Kleidung wird von mehr als der Hälfte der Befragten (66%) als korrekt-unauffällig beurteilt. Sie gilt vielen (47%) als jugendlich-leger, auch als einfach-schlicht (21%) und harmonisch (13%). Das Urteil modisch-elegant wird ihm von 30% der Musikstudenten zugesprochen — ein relativ hoher Prozentsatz, der wohl auch in der Zusammensetzung der Stichprobe seine Ursache haben dürfte, denn nach unserem subjektiven Eindruck besitzen Musikstudenten in der Regel kein ausgeprägtes Modebewußtsein. Die vorgegebenen Kategorien romantisch-verspielt und exotisch-verrückt fand keiner der Befragten passend. Was den Ausdruck seiner Kleidung angeht, ist ein Großteil sich relativ einig: 72% meinen nämlich, darin den Ausdruck legerer Unabhängigkeit zu erblicken. Auch Männlichkeit (38%), Dominanz (28%) und soziale Macht (11%) werden recht häufig genannt. Andererseits gibt es einen nicht unbeträchtlichen Teil, für den die Kleidung exakte Einfügung (21%) ausdrückt. Von den anderen vorgegebenen Kategorien wurden „Weiblichkeit“, „Kindlichkeit“, „Sexuelle Herausforderung“ nicht, „Soziale Schwäche“ nur in einem Fall angekreuzt. Die Kleidung macht es offenbar schwierig, das Alter des Mannes zu schätzen: Es liegt nach den Schätzungen irgendwo zwischen 30-45, gelegentlich auch älter, selten jünger. 23% Prozent meinen auch, die Kleidung lasse keine Rückschlüsse auf das Alter zu.

Kommen wir zu seinen musikalischen Vorlieben und Abneigungen: Es herrscht eine recht große Übereinstimmung darin (57%), daß Barock, Klassik und Romantik zu seiner bevorzugten Musik gehören. Von „leichter E-Musik“ sprechen 13% der Befragten. Zählt man auch die „leichte“ E-Musik (was immer das sei) zu E-Musik, ergibt sich ein Anteil von 70%, die ernste Musik nennen. Relativ häufig werden auch alter Jazz genannt (34%) sowie Popmusik und Schlager (36%). Der überwiegende Teil (19%) derer, die Pop und Schlager als bevorzugte Musik angeben, vermerken ausdrücklich, es handele sich dabei um alte Schlager, Evergreens und ältere Popmusik. Oper (45%) und moderne Musik (2%) gehören nicht zu seinen Vorlieben, im Gegenteil: 43% vermuten eine ausgesprochene Abneigung gegen Avantgarde und moderne E-Musik, eine Abneigung, die nur noch von der gegenüber Hard-Rock und Punk (60%) übertroffen wird. Abneigungen gegenüber Pop und Disco vermuten 21%, fast genauso viele vermuten auch eine Abneigung gegenüber klassischer Musik (19%). Nur wenige glauben, daß er Schlager (2%) und Volksmusik (2%) nicht leiden kann.

Die Begründungen für die musikalischen Vorlieben und Abneigungen sind

insgesamt eher knapp ausgefallen. Auch wenn sie nur stichwortartig oder in wenigen Sätzen formuliert wurden, kommen in ihnen alltagspsychologische Deutungen und Theorien zum Ausdruck, die musikbezogenen Urteilsprozessen zugrunde liegen. Daß seine Vorliebe für klassische E-Musik mit Bildung und sozialer Stellung (Intellektueller) in Verbindung gebracht wird, überrascht nicht weiter. Bemerkenswert dagegen ist, daß häufig von der äußeren Erscheinung auf eine psychische Disposition, auf Persönlichkeitsmerkmale geschlossen wird, die wiederum mit Musik in Verbindung gebracht werden. So wird sein eher konservativer Musikgeschmack, seine Abneigung gegenüber provozierender oder zu gefühlsbetonter Musik beispielsweise so begründet:

„Ein Mensch, der alle Dinge geordnet um sich erkennen will und sich selbst einordnen will. Er unterdrückt viele seiner Gefühle und erschrickt, wenn sie zu extrem hervortreten. Würde mit emotionaler oder experimenteller Musik nicht zurechtkommen.“

„Keine emotionale Musik, da er klare Situationen möchte.“

„Es scheint, daß eine stark gefühlsbetonte Einstellung zu jeglicher Musik nicht vorhanden ist. Wenn überhaupt musische Interessen, dann nüchtern und sparsam in der Instrumentierung und Kompositionsstil, nicht romantisch wuchtige oder die Emotionen sehr anregende Musik.“

„Durchschnittsmensch, meidet Extreme, will nicht auffallen.“

„Er mag keine Musik, die zur spontanen Bewegung anregt.“

„Nicht fähig, sich richtig auseinanderzusetzen . . .“

„Weicht Brisanz-Problematik nach Möglichkeit aus, deshalb auch Musik, die wenig aneckt und nicht längere Beschäftigung mit ihr erfordert.“

Gelegentlich werden auch seine Kleidung und sein Lebensstil direkt mit Musik in Verbindung gebracht:

„Er trägt nicht die Kleidung, welche Gruppen tragen, die Rock und Discomusik bevorzugen.“

„Ordentliches Äußeres, ruhige Erscheinung; „penible Kleidung; deswegen „Abneigung gegen Aggressives und Provozierendes, gegen „rohe, unbeherrschte Musik.“

„Atmosphäre, die in dieser Musik (Hard-Rock, Disco) gespielt wird, paßt nicht zu seinem Lebensstil. Menschen, die diese Musik machen, passen nicht zu seinem Personenkreis.“

Es liegt nahe, die aus den Zitaten sprechende alltagspsychologische Verbindung unter dem Aspekt „Persönlichkeitsmerkmale und musikalischer Geschmack“ zu diskutieren. Sie versucht eine Kongruenz herzustellen zwischen verschiedenen Bereichen der Persönlichkeit. Derartige Übereinstimmungen zu finden, ist auch das Ziel wissenschaftlicher, (musik-)psychologischer Untersuchungen. So versuchte bereits Cattell in den 50er Jahren seine Persönlichkeitstheorie in Einklang zu bringen mit anderen Persönlichkeitsbereichen, indem er musikalische Vorlieben zur Vorhersage von Charaktereigenschaften benutzte (de la Motte-Haber 1985, S. 182ff.). Die bisherigen Ergebnisse der empirischen Studien auf diesem Gebiet haben nur schwache oder gar keine Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und musikalischen Vorlieben bzw. Verhaltensweisen nachweisen können (Meißner 1979). *„Auch wenn Persönlichkeitsfaktoren ästhetische Vorlieben beeinflussen, so sind keine Rückschlüsse vom Geschmack auf die Person möglich“*, schreibt die la Motte-Haber (de la Motte-Haber 1985, S. 188), die bisherigen Forschungsergebnisse zusammenfassend. Wenn das stimmt, müßte auch das Umgekehrte gelten: Man kann dann nicht von der Person, ihrem Äußeren auf den Geschmack schließen. Es stellt sich somit die Frage, ob solche musikbezogenen Alltagstheorien⁴, wie sie in den oben vorgeführten Zitaten zum Ausdruck kommen — und von solchen Theorien gehen letztlich auch wissenschaftliche Untersuchungen aus —, falsch sind oder die Schlüsse, die wir aus den Ergebnissen der einschlägigen empirischen Forschung ziehen. Letzteres kann z. B. darauf beruhen, daß die Alltagstheorien zwar richtig, die methodischen Vorgehensweisen und die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Voraussetzungen aber unangemessen sind, etwa die Annahme, daß es einen direkten, durch schlichte Korrelationsberechnungen erfaßten Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und musikalischen Vorlieben gibt. Aus unseren Untersuchungen ergibt sich zu diesem Aspekt auch die Überlegung, daß nicht nur mehr oder weniger fixe, per (Persönlichkeits-) Test erfaßbare Merkmale einer Person oder Gruppe berücksichtigt werden müßten, sondern auch ihre Handlungen, Tätigkeiten und Konstruktionen, mit denen sie einen Zusammenhang zwischen verschiedenen (ästhetischen) Bereichen herstellen. Dem würde die Hypothese zugrunde liegen, daß es die Handlungen und Tätigkeiten einer Person oder Gruppe sind, die einen Zusammenhang zwischen verschiedenen kulturellen Bereichen wie Musik, Kleidung, Wohnungseinrichtung etc. herstellen. Es ist also nicht nur nach strukturellen Homologien innerhalb der ästhetischen Gegenstände zu fragen, sondern auch danach, wie Homologien durch Konstruktionen und

Handlungen hergestellt werden. Auf diese Weise wäre es auch möglich, die Kombination anscheinend disparater symbolischer Formen und kultureller Gegenstände erklärbar zu machen.

4. Musikpädagogische Konsequenzen und Perspektiven

In unserer Diskussion über die musikpädagogische Umsetzung und Aufarbeitung dieses Themas stellten wir uns die Frage: Soll man das Thema „Musik und Mode“ überhaupt im Unterricht behandeln? Wir geben hier in Form von Pro und Contra unsere Diskussion wieder.

CONTRA: Es ist zu erwarten, daß eine Vermittlung von Lehrplaninhalten über das Thema Musik und Mode kaum möglich sein wird. Die Ablehnung des Jugendlichen wird umso größer sein, je mehr er seine Lebensform durch die Schule besetzt sieht. Gewinnen doch die jugendlichen Lebensformen gerade aus der Opposition zur Schule ihren Sinn. Die Erfahrungen mit der Pädagogisierung von Rock und Pop haben dies bereits gezeigt.

PRO: Namentlich in der Vielfalt der Pop- und Rockmusik, aber auch in anderen Sparten der populären Musik sind Musik und Kleidung eng aufeinander bezogen (z. B. auch Trachten-Kleidung und Folklore). (Musik-)Kulturelle Sachverhalte werden ganzheitlich geschaffen, sie müssen auch ganzheitlich betrachtet und untersucht werden, und das gilt auch für die Schule.

CONTRA: Was die allgemeinen pädagogischen Ziele anbetrifft, die auf Veränderung oder Einwirkung auf die außerschulischen Lebenswelten angelegt sind, schätzen wir die Wirkungsmöglichkeiten der Musikpädagogik als äußerst gering ein. Man kann doch nicht im Ernst annehmen, den Skinhead durch Aufklärung über die Strukturhomologien zwischen seiner Kleidung, seiner bevorzugten Musik und seinen Verhaltensweisen aus seiner rechtsradikalen Einbindung zu lösen. Das Gegenteil wird erreicht werden, die Verstärkung bereits eingenommener Haltungen.

PRO: Auch in der Lebenswelt des Schülers stehen Kleidung, Mode und Musik in engem Zusammenhang. Das Einbeziehen von Kleidung und Mode bei der Behandlung der Musik ist nicht nur der Sache gerecht, sondern schafft einen engeren Bezug zur Lebenswelt. Dies dürfte zu einem höheren Grad an Motivation beitragen und schafft außerdem die Möglichkeit zu praxisbezogenem und handlungsorientiertem Lernen.

CONTRA: Wenn es so um die Effektivität der musikpädagogischen Umsetzung dieses Themas bestellt ist, welche Funktion haben dann die Untersu-

chungen zur Lebenswelt Jugendlicher? Dienen sie nicht letztlich doch nur dazu, „*die gerade abgelehnte Kontrolle und Definitionsmacht der Erwachsenen durch den Musikunterricht doch durchzusetzen?*“ (Baacke 1985, S. 32).

Anmerkungen

- 1 Zur Kleidung gehört alles, was die Körperoberfläche verändert, also auch die Frisur, das Make-up.
- 2 Hans-Joachim Hoffmann behandelt in seinem Buch *Kleidersprache* (Berlin 1985) Kleidung als non-verbale, visuell ausgerichtete Kommunikationsform. Der Mensch benutzt Kleidung wie eine Sprache, informiert mit ihr nicht nur über seine Geschlechtsrolle, sozialen Status, Gruppenzugehörigkeit, sondern auch über seine persönlichen Interaktionswünsche, seine emotionale Disposition, seine Wünsche und Hoffnungen. Hoffmanns Hauptanliegen ist die Dechiffrierung der symbolischen Bedeutung von Kleidung. Mittels empirischer Untersuchungen, inhaltsanalytischer Auswertung von Fotos in Publikumszeitschriften und über einen von ihm entwickelten Maskentest gewann er einen Kodierungsplan, mit dem er die Symbole der Kleidung zu lesen versucht. Die von ihm aufgestellte Symbolik der „*vestmentären Botschaften*“, wie er es nennt, hat große Ähnlichkeit mit den drei Symbolklassen (phallische und vaginale Symbolik und Mutterleibssymbolik), wie sie die Psychoanalyse (J. C. Flügel 1929) entwickelt hat.
- 3 Von einem ähnlichen Ansatz ausgehend, hat Kleinen (1985), angeregt durch die Untersuchungen Bourdieus, unterschiedliche Klangbeispiele verschiedenen Wohnsituationen zuordnen lassen.
- 4 Bislang sind musikpsychologische Alltagstheorien, wie Behne (1987) vermerkt, ein „*weißer Fleck auf der Landkarte musikpsychologischer Forschungspraxis*.“ Sie zu erforschen, ist nicht nur deshalb von Bedeutung, weil in ihnen das persönliche musikalische Verhalten und Erleben widergespiegelt und erklärt wird, sondern auch, weil sie aktiv das musikalische Verhalten steuern.

Literatur

- Baacke, D. u. a. (Hrsg.): *Am Ende – Postmodern. Next Wave in der Pädagogik*, Weinheim und München 1985.
- Baacke, D.: „An den Zauber glauben, der die Freiheit bringt.“ Pop- und Rockmusik und Jugendkulturen. Fünfzehn kondensierte Aussagen, in: *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 6, Laaber 1985.
- Baacke, D.: *Rock & Pop. Intensität als Stil*, in: Deutscher Werkbund e.V. und Württembergischer Kunstverein Stuttgart (Hrsg.): *Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung*, Stuttgart 1986.
- Barthes, R.: *Die Sprache der Mode*, Frankfurt 1985.
- Behne, K.-E.: *Urteile und Vorurteile*, in: Helga de la Motte-Haber (Hrsg.): *Musiklernen (Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4)*, Kassel 1987.
- Bovenschen, S. (Hrsg.): *Die Listen der Mode*, Frankfurt 1986.
- Brock, B. / Reck, H./ IDZ Berlin (Hrsg.): *Stilwandel als Kulturtechnik, Kampfprinzip oder Systemstrategie in Werbung, Design, Architektur, Mode*, Köln 1986.

- Clarke, J.: Stil, in: Clarke, J. u. a. (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt 1981.
- Ernst, M.: Was ist Surrealismus?, in: Hess, W.: Dokumente zum Verständnis der modernen Malerei, Hamburg 1956.
- Flügel, J. C.: Symbolik und Ambivalenz in der Kleidung, in: Zeitschrift für Psychoanalyse 15 (1929), S. 306-318.
- Flügel, J. C.: The Psychology of Clothes, London 1930, 21950.
- Hebdige, D.: Subculture — Die Bedeutung von Stil, in: Diederichsen/Hebdige/Marx (Hrsg.): Schocker — Stile und Moden der Subkultur, Hamburg 1983.
- Hoffmann, H.-J.: Kommunikation mit Kleidung, in: Communications 2-3 (1981), S. 269-290.
- Hoffmann, H.-J.: Der Gebrauch der Kleidung. Beabsichtigte, erwartete und erhoffte Öffentlichkeit, in: Zeitschrift für Semiotik 7 (1985), H. 3.
- Hoffmann, H.-J.: Kleidsprache. Eine Psychologie der Illusionen in Kleidung, Mode und Masquerade, Berlin 1985.
- Kleinen, G.: Musik in deutschen Wohnzimmern, in: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 2, Wilhelmshaven 1985, S. 15-41.
- Meißner, R.: Zur Variabilität musikalischer Urteile, Hamburg 1979.
- De la Motte-Haber, H.: Handbuch der Musikpsychologie, Laaber 1985.
- Obalk, H. / Soral, A. / Pasche, A.: Les mouvements de mode expliqués aux parents, Paris 1984.
- Scheuring, D.: Die Tatkraft des Publikums, in: Frederking, K. (Hrsg.): Rock Session 8, Hamburg 1985.
- Willis, P.: Profane Culture. Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur, Frankfurt 1981.

Barbara Barthelmes
 Bugenhagenstr. 8
 1000 Berlin 21

Dr. Heiner Gembris
 Hunoldsgraben 9
 8900 Augsburg

Musik in der Erwachsenenbildung

Aspekte der Theorie und Praxis

URSULA ECKART—BÄCKER

Günter Kleinen (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung*. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)

Im folgenden geht es um einen Sachverhalt, der in Forschung und Lehre bisher völlig vernachlässigt wurde. Ich sehe meine Aufgabe darin, einige Aspekte der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (= EB) in Musik zu beleuchten und Ansatzpunkte für Musikpädagogische Forschung erkennbar zu machen. Die Thematik beschränke ich auf:

- Institutionelle EB,
- musikpädagogische Angebote und Angebote der Musikpflege für *Laien*,
- Bildungsangebote, die in Kursen, Klein- und Großgruppen durchgeführt werden.

I. Erwachsenenbildung / Weiterbildung — zur Terminologie

Seit dem Strukturplan für das Bildungswesen (1970) wird EB erstmalig als „*Bereich der Weiterbildung* (= WB)“ neben Elementar-, Primar- und Sekundarbereich gestellt. WB gilt demnach als ein die *Funktion* der EB kennzeichnender eigenständiger Bereich in einer Gesamtvorstellung des Bildungswesens. Obwohl der Begriff WB an den seit Anfang der sechziger Jahre existierenden Begriff „*education permanente*“ (= lebenslanges Lernen) erinnert, hat er sich in der pädagogischen Theorie nur teilweise, in der Praxis fast gar nicht durchgesetzt; dabei ist EB/WB ohne die Vorstellung des lebenslangen Lernens nicht denkbar, denn lebenslanges Lernen unterstellt die lebenslange Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit des Menschen und begreift Bildung als Prozeß, der die Entfaltung des Menschen zum Ziel hat. WB ist nur zu erfüllen, wenn der Mensch von Kindheit an in ein Lernsystem eingewöhnt worden ist, das vom vorschulischen Alter an lebenslang konzipiert ist. Die Einführung des Begriffes WB und seine Verselbständigung im Bildungswesen erfordert ein systematisches Befassen mit Inhalten, Methoden und Zielen analog der Lehr- und Lernplanung für eine Schulstufe; der Einfachheit halber verwende ich den Begriff EB.

Der Begriff EB erlaubt verschiedene pädagogische Interpretationen und kann:

- als Theorie der Bildung von Erwachsenen verstanden werden, als eine Praxis, ein Vorgang, der sich so nennt; deren Organisation und Institution,
- vorliegen bei einem informellen Vorgang oder Tätigsein oder eine formelle Ausgestaltung aufweisen; wichtig ist die „bildende Wirkung“,
- auch eine persönliche Bildung der Erwachsenen meinen,
- verstanden werden als die „*Bildung der Erwachsenen*“ oder als die Bildung zum Erwachsenen, d. h. bewußtes Erwachsen-Werden intendieren.¹

Der Versuch einer Übertragung dieser vier Interpretationen auf den Bereich der Musik läßt Defizite bzw. Lücken in diesem Sektor erkennen:

1. Eine Theorie der EB für den Bereich der Musik existiert in der Bundesrepublik nicht; die Praxis der Musik-Angebote in der EB ist zwar vielfältig, aber bis auf den Bereich der Volkshochschulen (= VHSn) faktisch kaum zu fassen: Es fehlt an Informationen.² Die Akademien Remscheid und Trossingen verstehen sich als Fortbildungsinstitutionen und wenden sich nicht primär an den Laien.
2. und 3. Die Medien sowie kirchliche und kommunale Veranstalter bieten formelle und informelle Bildungssituationen in Musik an, die der Erwachsene ganz persönlich nutzen kann. Das Angebot ist groß; Kenntnisse über ihren effektiven Bildungswert liegen nicht vor.
4. Überlegungen über spezifische Inhalte, die zur „Bildung“ von Erwachsenen und zum Erwachsen-Werden besonders geeignet sind, finden sich für den Bereich der Musik nicht; vorrangig müßte geklärt werden, wie sich Lernen im Bereich der Musik bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vollzieht.

Da lebenslanges Lernen prinzipiell nicht an schulische Institutionen und eine Organisation gebunden ist, hat der Mensch vielfältige Chancen auch zum lebenslangen Lernen im Bereich der Musik; allerdings kann er sie nur nutzen, wenn er a) Freude an Musik hat, seine Lust zu lernen geweckt wurde und seine Lernfähigkeit erhalten geblieben ist; b) die Lernangebote breitgefächert sind und c) die vorgesehenen, erforderlichen Lernprozesse seine individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten berücksichtigen.

II. Aufgaben — Ziele — Begründungen einer musikalischen EB

Prinzipiell ist EB im Bereich Musik analog der allgemeinen EB zu begründen, die in *„allen Denk- und Handlungsstufen . . . dem Anspruch der Emanzipation des einzelnen zu mehr Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung und zu mehr Zivilcourage im gesellschaftlichen Raum Hilfestellung geben soll.“*³

Sehr allgemein läßt sich auch heute EB im Bereich Musik wie alle EB unter den Oberbegriff „Lebenshilfe“ stellen: *„Mit diesem Begriff verbinden sich orientierende Impulse und stützende Hilfen für ein humanes Verhalten . . . Der Erwachsene soll in jedem Lebensalter durch Ausstattung mit wirksamen Verhaltensmustern zu einer in vieler Hinsicht erlebbaren, individuellen und sozialen Selbsterfahrung gelangen.“*⁴ Im Ergänzungsplan *Musisch-kulturelle Bildung* (1977) zum Bildungsgesamtplan werden die umfangreichen Förderungsabsichten für den Bereich des Laienmusizierens und der WB u. a. wie folgt begründet: *„In dem Maße, wie eigenschöpferische und emotionale Fähigkeiten und Wünsche in der Arbeitswelt nicht zur Geltung gebracht werden, wächst die Bedeutung musisch-kultureller Bildung als Inhalt von Freizeit.“*⁵ Dabei darf musisch-kulturelle Bildung für Erwachsene nicht nur kompensatorisch verstanden werden, denn sie vermag zu einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt anzuregen und das Beurteilungsvermögen für künstlerische und andere ästhetische Erscheinungsformen des Alltags zu fördern.⁶

Die VHSn griffen diese Forderungen auf, banden das Fach Musik in den Bereich „Kulturelle Bildung“ ein und zentrierten die pädagogische Arbeit im gesamten Bereich auf ästhetisches Lernen, Entwickeln von *„Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten“*, *„die Kultur der Sinne“*.⁷

III. Zur Theorie des Lernens

Um didaktische Fragen sowie den Komplex „Dozenten-Qualifikation“ für EB im Bereich Musik zu konkretisieren, muß das Lernen von Erwachsenen im Unterschied zum Kind und Jugendlichen betrachtet werden. Grundlage hierfür sind Ausführungen H.-D. Raapkes, der zwei Thesen formuliert und erläutert:

1. *„Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen ähnlich – wenn nicht sogar in gleicher Weise – in allen jenen Lernvorgängen und -abläufen, die eine relativ gleichförmige und vielfach wiederholbare Struktur haben.“*

2. *„Kinder, Jugendliche und Erwachsene, wie überhaupt Individuen und Gruppen, lernen unterschiedlich, insofern sie unter unterschiedlichen historischen und sozialen Bedingungen und aus unterschiedlichen Motiven lernen und zumindest dem Postulat nach an der Veränderung dieser Bedingungen mitwirken und ihre Motive selbst entwickeln und artikulieren können. Nur eben sind diese Unterschiede nicht durch ‚wesenhafte‘ Verschiedenheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen begründet, sondern durch die Unterschiede in den Bedingungen und Motiven des Lernens.“*⁸

Raapke erläutert seine Thesen: *„Es erscheint kaum ein Lebensvorgang denkbar, in dem nicht wenigstens einer dieser ‚Mechanismen‘ maßgeblich im Spiel wäre“, d. h. die „Wege zum Lernen bestimmter Fähigkeiten, Kompetenzen, sind also nicht beliebig variierbar, sondern an bestimmte Regelmäßigkeiten gebunden, bei Erwachsenen ebenso wie bei Kindern.“*⁹

Allerdings lernen Erwachsene und Kinder *„unter unterschiedlichen Bedingungen und aus zumeist verschiedenen Motiven“*. Diese Urteile erscheinen so wenig gravierend, *„daß nicht etwa für Schule und EB derzeit sehr ähnliche Themen diskutiert werden“* können.¹⁰

Raapke folgert, daß es eine besondere Didaktik der EB *„zweckmäßigerweise“* nicht geben sollte. Wenn EB als Abschnitt eines lebenslangen Lernens gesehen wird und lebenslanges Lernen als ein *„kontinuierlicher Vorgang“*, der sich von der frühen Kindheit möglichst bruchlos bis in das Erwachsenenleben erstreckt, ist die didaktische Arbeit mit Erwachsenen nicht anders zu sehen als die Arbeit in der Schule.

Inwieweit die Situation im Fach Musik mit der Situation in der allgemeinen EB vergleichbar ist, kann hier nicht beurteilt werden, da für den Bereich der Musik über die historischen und sozialen Bedingungen sowie die Motive des Lernens von Erwachsenen keine Informationen vorliegen. Dennoch dürfte sich die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen in Musik nicht prinzipiell von dem Unterrichtsalltag in der Schule unterscheiden, wenn es um den Erwerb von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen geht.

Selbstverständlich bringt das Prinzip der Freiwilligkeit in der EB unterschiedliche Bedingungen und Motive des Lernens im Vergleich zum Schüler mit sich. Ist beim Erwachsenen eine stärkere intrinsische Motivation zu erwarten, so sind die individuellen Bedingungen des Lernens bei einem Erwachsenen objektiv aus pädagogischer Sicht eher problematisch. Die Bedingungen, unter denen sich Erwachsene in eine Lernsituation begeben, müßten also ebenso erforscht werden wie die Motive ihres Lernens nach *„der Arbeit“*.

Die differenzierten Antworten auf diese Fragen sowie die Konsequenzen für die pädagogische Arbeit müßten inhaltlich wesentlich in die Ausbildung der Mitarbeiter für die EB aufgenommen werden.

Über die Notwendigkeit einer speziellen Fachdidaktik Musik für die EB kann m. E. erst entschieden werden, wenn zu den genannten Punkten wissenschaftliche Ergebnisse vorliegen. Solange das Fach Musik im Blick auf Forschung und Theoriebildung unverhältnismäßig vernachlässigt bleibt, dürfte eine umfassende didaktische Konzeption für diesen Bereich nicht erarbeitet werden können.

IV. Erwachsenenbildung in der Praxis

Raapke macht deutlich, daß die Unterschiede zwischen Schulunterricht und Veranstaltungen der EB überwiegend auf der sozial-emotionalen Beziehungs- und Kommunikationsebene liegen¹¹, d. h. für die Arbeit mit Erwachsenen, die freiwillig lernen, ist „Repressionsfreiheit“ in ihren verschiedenen Ausprägungen wichtig. Das entbindet den Kursleiter aber nicht von der Pflicht, einen Kurs inhaltlich gut zu planen und die Einzelstunden entsprechend dem angepeilten Ziel vorzubereiten. Angesichts der vielen Gemeinsamkeiten zwischen schulischem Musikunterricht und der musikpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen ist ein künstlerisch und fachwissenschaftlich gut ausgebildeter Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der ideale Mitarbeiter für die EB, wenn es ihm gelingt, sich in einer Zusatzausbildung in Theorie und Praxis für die Arbeit mit Erwachsenen zu qualifizieren. Selbstverständlich sollten auch Kirchenmusiker, Instrumentalpädagogen oder Chorleiter sich für die Arbeit mit Erwachsenen qualifizieren, da sie häufig kraft ihres Amtes „Erwachsenenbildner“ sind.

V. Die Problematik — Details

Schwierigkeiten, die erfolgreiche EB im Bereich Musik beeinträchtigen, liegen auf mehreren Ebenen:

- Vorbildung und Vorerfahrungen der Teilnehmer. Hier wirkt sich die Randstellung des Schulfaches im Fächerkanon und die unzureichende Qualität des schulischen Musikunterrichts unter dem Aspekt „lebenslanges Lernen“ negativ aus.

- Die Ausbildung der Kursleiter oder Leiter von vokalen oder instrumentalen Ensembles.
- Mängel in der Einrichtung und Organisation von WB-Einrichtungen: Medien und Fachunterrichtsräume sind selten, und der hauptberuflich tätige Fachbereichsleiter hat in der Regel keine musikpädagogische oder künstlerische Fachausbildung.
- Mängel in der Planung und Strukturierung des Lehrangebots. „Angebot und Nachfrage“ sind aus finanziellen und organisatorischen Gründen durchweg Kriterien, die über das Angebot entscheiden. Für lernwillige Erwachsene, die „weiterlernen“ möchten, ist dieses Prinzip wenig motivierend.
- Wichtig ist, *„diejenigen anzusprechen, die aufgrund ihrer Lebenssituation und Bildungsgeschichte“* dem Medienangebot „schutz- und chancenlos“ ausgeliefert sind¹², d. h. man muß neue Kommunikations- und Arbeitsformen für die pädagogische Arbeit finden.

Erläuterungen einzelner o. g. Aspekte:

1. Das Lamentieren über Qualität und Quantität des Musikunterrichts vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit soll hier ergänzt werden um Gesichtspunkte, die für die Situation der EB wichtig erscheinen. Wenn EB „Weiterbildung“ ist, muß gewährleistet werden, daß eine Motivation und Grundlagen für ein Weiterlernen vorhanden sind, d. h. vom Kindesalter an sollte Musikunterricht darauf abzielen, Freude an Musik zu wecken, zu entwickeln und zu pflegen; dem Schüler sollten Lernerfolgserlebnisse im motorischen und kognitiven Bereich ermöglicht werden, und er sollte Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, auf die im Verlauf der Arbeit immer wieder zurückgegriffen werden kann, die aber auch in neuen Situationen hilfreich sind. Wichtig für alles Lernen ist die *„Kontinuität langfristig aufgebauter, durch immer neue Wiederholungen stabilisierter und zunehmend erweiterter Lernprozesse“*¹³. Kontinuität und Wandel sind Spannungspole, die für ein Lernen wichtig sind, das nach abgeschlossener Schulzeit im Sinne eines lebenslangen Lernens fortgeführt werden kann.
2. Erfolgreiche pädagogische Arbeit setzt eine entsprechende Qualifikation voraus. Solange Musikpädagogen kein Problembewußtsein für Fragen haben, die über das Schulalter hinausreichen, wird sich in der EB wenig verbessern. Für die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen gibt es bis heute keine theoretisch-didaktischen Grundlagen und nur einige wenige Hilfen für die Praxis, die als punktuelle Erfahrungsberichte interessant sind.¹⁴

3. Das Bildungsangebot an den EB-Institutionen, vorwiegend VHSn, ist in mehrere Bereiche gefaßt, deren Planung von einem Fachbereichsleiter vorgenommen werden sollte. Für den Fachbereich „Kulturelle Bildung“ ist ein hauptberuflicher Mitarbeiter vergleichsweise selten anzutreffen. Dieser Mangel an Professionalisierung besteht seit Jahren. Die Zusammenhänge zwischen der großenteils fachfremden Verwaltung des Fachbereichs, der verschwindend geringen Zahl hauptberuflich hier tätiger Musiker und Musikpädagogen und dem geringen Bildungsangebot im Fach Musik sind offenkundig. Im Jahre 1984 machte die musikalische Bildungsarbeit an VHSn nur etwa 16% des Angebots in der kulturellen Bildung aus gegenüber mehr als 40% im Gebiet der bildnerischen Gestaltung.¹⁵ So ist auch zu erklären, daß Fachräume, Instrumente und Medien für einen effektiven Unterricht nur ausnahmsweise vorhanden sind.
4. Analog der äußeren Gegebenheiten im Fachbereich und den daraus resultierenden Benachteiligungen für die Arbeit im Bereich Musik zeigen sich große Mängel im Angebot. M. Müller-Blattau räumt ein, daß das Sachgebiet Musik an der VHS zwar in der Diskussion ist, und erwähnt z. B. eine Strukturskizze für *Musik und klangliche Gestaltung*, die 1977 auf einer Fachbereichskonferenz erstellt wurde.¹⁶ In der Praxis der EB seien strukturierte Angebote in Musik allerdings nur bei einigen großen VHSn zu finden. Die derzeitige Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter führe nicht nur zu den Defiziten und Mängeln in der Angebotsstruktur, sondern sei auch der Grund dafür, daß „*unauswechselbare fachdidaktische Fragen der Musik in der EB bisher nur punktuell zur Sprache kommen.*“¹⁷
5. Die Korrelation zwischen der Qualität und Dauer von Schul- bzw. Ausbildungszeit und der Bildungsbereitschaft im Erwachsenenalter wirkt sich besonders verhängnisvoll im Bereich Musik aus. Die für musikalische Bildung nicht motivierten und nicht motivierbaren Erwachsenen sind — nach Müller-Blattau — häufig sogenannte „Vielhörer“, die sich in ihrem Verhalten durch die Angebote der Medien bestimmen lassen. Obwohl die Musik in ihrem Leben eine große Rolle spielt, haben sie kein Bedürfnis nach WB: Ihnen muß daher besondere Aufmerksamkeit gelten.

VI. Didaktik und Methodik

Wenn es auch einer speziellen Didaktik der EB generell nicht bedarf, sind Inhalte, Methoden und Ziele für „Musik und klangliche Gestaltung“ im Bereich Kulturelle Bildung doch detailliert zu betrachten. Bestimmend für die Kulturelle Bildung insgesamt sind zum jetzigen Zeitpunkt die Schlagworte: „Kunst, Kreativität und Kommunikation“. Es geht also, grob vereinfacht, um die Herausforderung durch Kunstwerke, um Subjektivität und Vielfalt in menschlicher Tätigkeit und um die gemeinsame Verständigung über die Gestaltung von Umwelt und Lebenszusammenhängen.¹⁸ Diese umfassende Aufgabenstellung muß aber eingeschränkt werden, da z. B. der Erwachsene in den „Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten“ mehr festgelegt ist, als es Kinder sind: Das Einfügen in einen Arbeitsprozeß, die Übernahme einer bestimmten Rolle in Familie und Gesellschaft sowie die eigene erlebte Schulsituation haben häufig beim Erwachsenen Spontaneität und Flexibilität verdrängt. Vor allem im musikpraktischen Bereich, in dem Experimente und Gestaltungsversuche einen Schwerpunkt bilden, muß daher anders gearbeitet werden als mit Kindern. Insgesamt ist die Bereitschaft und Fähigkeit von Teilnehmern, sich aktiv und flexibel in Lehrsituationen zu verhalten, bei jüngeren Teilnehmern eher vorhanden als bei älteren.¹⁹ Am leichtesten, so Schlutz, werden Angebote angenommen, in denen Themen und Techniken vermittelt werden, die klar erkennen lassen, was zu lernen ist. Kognitiv belehrende Angebote und Angebote, die zu handwerklich-musischem Tun befähigen, stehen in der VHS-Statistik im Verhältnis 1:12; dabei ist zu beobachten, daß das Interesse im praktischen Bereich eher ansteigt und die „betrachtenden“ Angebote sich quantitativ rückläufig entwickeln.

Konsequente und allgemeingültige Planungsarbeit in Musik krankt aber vor allem daran, daß es für die in diesem Bereich „vermittelten Fähigkeiten und Inhalte keine Verwendung in der Gesellschaft gibt“, d. h. es gibt keine Pflichtveranstaltungen, die einem Teilnehmer nahegelegt werden können, um seine Rolle in der Gesellschaft positiver zu gestalten; bestenfalls kommen die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Familien- und Freundeskreis zur Auswirkung.

In jedem Fall sollte EB im Bereich Musik eine Kooperation mit Institutionen des Musiklebens und der Musikpflege erreichen. EB sollte dem einzelnen helfen, Scheu und Schwellenangst zu überwinden, um sich z. B. einer traditionellen Konzert- oder Opernveranstaltung zuzuwenden oder die Angebote der Musikschulen und öffentlichen Bibliotheken zu nutzen. Dem Erwachse-

nenbildner sollte es aber auch angelegen sein, interessierte Teilnehmer an Institutionen der Musikpflege heranzuführen. Darüber hinaus nennt Schlutz folgende Aspekte inhaltlicher Planung:

- „*Heranführung an Musik, die nicht von Voraussetzungen ausgeht*“,
- „*Befassen mit der funktionalen Klangkulisse, die den Erwachsenen als stärkste Präsenz der Kulturindustrie im Alltag umgibt*.“²⁰

Das heißt:

1. Voraussetzung für die Arbeit ist eine starke Motivation. Effektives Arbeiten erscheint mir unter diesem Gesichtspunkt wenig problematisch, da es hier nicht um Erziehung zur Kunst geht, sondern zunächst „*um einen Gebrauch von Kunst*“, in dem „*die eigenen Erfahrungen und Zugangsmöglichkeiten betont werden sollten*“ Die Teilnehmer sollten in der pädagogischen Arbeit erfahren, daß Wahrnehmen nicht beschauliche, auf Grundwissen beruhende Rezeption ist, sondern auch ein Tätigsein meinen kann, „*d. h. Umgang mit Kunst und Praktisches Arbeiten mit Sprache, Körper, bildnerischem Gestalten und Klang sollten zusammengehören*.“²¹
2. Informationen über die von den Massenmedien aufgebauten Klangkulissen, die den Menschen im Alltag bestimmen, sind an Interessenten relativ leicht weiterzugeben, wenn die Teilnehmer für das Problem „Massenbeeinflussung“ aufgeschlossen, d. h. bildungswillig sind. Problematisch erscheint jedoch Aufklärungsarbeit über den Massenmusik-Konsum bei den „Vielhörern“, die auch einer wirkungsvollen Teilnehmerwerbung widerstehen. Die allgemeine Einsicht, diese Menschen dort anzusprechen, „*wo sie sich aus ihrer Lebenssituation in den angeregten Aktivitäten wiederfinden, sich damit identifizieren können*“, ist für Arbeit im Bereich Musik aber problematisch.

Müller-Blattau weist darauf hin, daß in der Vergangenheit häufig alternative Angebote und Arbeitsformen von hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitern diskutiert worden seien; dabei ging es darum, „*sich der Lebenssituation des Adressaten zu vergewissern, um den emotionalen Boden für eine partizipative Planung zu finden*.“ Unter Umständen sei der einzige Anknüpfungspunkt und Einstieg zu einem Lernprozeß mit diesen unkritischen Musikkonsumenten, „*von den technischen Geräten und der dazu gehörenden musikalischen Software*“ auszugehen.²² Hier liegt m. E. ein wichtiger Schwerpunkt für musikpädagogische Forschung, die nicht vom Schreibtisch, sondern nur aus der Kenntnis der Situation heraus initiiert werden kann. Müller-Blattau hat einige Problemstellungen als Anregung formuliert.²³ Wieweit eines Tages positive Erfahrungen in diesem Bereich Anerkennung und Nachahmung

finden, ist nicht zuletzt eine finanzielle Frage, weil diese Arbeit an die Grenzen der traditionellen VHS-Arbeit stößt und die Frage der „Wirtschaftlichkeit“ bzw. „Effektivität“ zur Sprache bringt.

VII. Zusammenfassung und Ausblick

Eine Bestandsaufnahme aus dem Jahre 1981 weist für die VHSn ca. 22000 Kursangebote im Bereich „Musik und klangliche Gestaltung“ aus. Die Zahl der tatsächlichen Teilnehmer an musikalischer EB in der Bundesrepublik ist allerdings in solchen Angaben nicht präzise zu ermitteln, da es sich bei den VHS-Kursen großenteils um Gitarren- und Blockflötenkurse für Kinder und Jugendliche handelt sowie um Kurse in „Rhythmisch-musikalischer Erziehung“ für Eltern mit Kindern.²⁴ Darüber hinaus liegen keine Angebots- und Teilnehmerzahlen über Veranstaltungen von Musikschulen, kirchlichen Institutionen, Volksbildungswerken, Bibliotheken vor sowie über die Arbeit von Gesang- und Instrumentalvereinen. Ein quantitativer Überblick über den Komplex „Musik in der EB“ ist wegen der vielfältigen und zum Teil nicht eindeutig zu bestimmenden Angebote der Institutionen und der vorwiegend musikpraktischen Arbeit in Einrichtungen der Musikpflege (Vokal- und Instrumentalvereine) nur schwer zu gewinnen. Generell schließe ich mich der Ansicht an, daß vor allem bei den Institutionen noch nicht alle Möglichkeiten von musikalischer Bildung gefunden und vor allem noch nicht ausgeschöpft sind.²⁵

Zusammenstellung von Defiziten und Lücken im Wissen und in der Erfahrung über bzw. mit musikalischer EB und musikpädagogische Fragestellungen; es fehlen bzw. fehlt:

1. eine zuverlässige Bestandsaufnahme bezüglich Qualität und Quantität der Angebote,
2. Erfahrungen über die Nutzung und den effektiven Bildungswert nicht-institutionalisierter EB (Medien etc.),
3. umfangreich durchgeführte und wissenschaftlich ausgewertete Versuche mit neuen Inhalten und Angebotsformen (mit technischen Medien, Live-Musik im Alltag, Liedermacher etc.),
4. Erfahrungen aus Unterrichtsversuchen, in denen musikalische Praxis mit Theorie und kognitiv-rezeptives Lernen mit musikalischer Praxis verbunden wird,

5. eine Theorie der EB für den Bereich Musik,
6. wissenschaftliche Erkenntnisse über die Motive und Bedingungen des Lernens von Erwachsenen im Bereich Musik,
7. eine wissenschaftlich gültige Antwort auf die Frage nach musikspezifischen Inhalten für die „Bildung der Erwachsenen“ als Hilfe zum Erwachsen-Werden,
8. wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich der Lernfähigkeit von Erwachsenen in Abhängigkeit vom Lebensalter, der Schulausbildung, Quantität und Qualität des Musikunterrichts.

Anmerkungen

- 1 Ballauff, Th.: Erwachsenenbildung — Eine pädagogische Interpretation ihres Namens, in: Pöggeler, F. / Wolterhoff B. (Hrsg.): Neue Theorien in der EB (Handbuch der EB, Bd. VIII), Stuttgart 1981, S. 11-26.
- 2 Müller-Blattau, M.: Musikalische Bildungsarbeit mit Erwachsenen, in: Musik und Bildung 10/1984, S. 664-669.
- 3 Niggemann, W.: Widersprüche zwischen Wissenschaft und Praxis — Ansatzpunkte zu einer Theorie der Weiterbildung, in: Handbuch der EB, Bd. VIII, S. 89-101.
- 5 Stellungnahme des VDS zum Realisierungsprogramm Allgemeinbildende Schule im Ergänzungsplan, in: Musik und Bildung 1/1978, S. 48f.
- 6 Ebd.
- 7 Schlutz, E.: Kulturelle Bildung, in: Raapke, H.-D. / Schulenberg, W (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung (Handbuch der EB, Bd. VII), Stuttgart 1985, S. 118-132.
- 8 Raapke, H.-D.: Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter, in: Handbuch der EB, Bd. VIII, S. 102-111.
- 9 Ebd.
- 10 Ebd.
- 11 Ebd.
- 12 S. Anm. 2.
- 13 S. Anm. 8.
- 14 Ausführliche bibliographische Angaben sind erhältlich bei der Päd. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS/DVV), Frankfurt a. M.
- 15 S. Anm. 2.
- 16 Ebd.
- 17 Ebd.
- 18 S. Anm. 7.
- 19 Ebd.
- 20 Ebd.
- 21 Ebd.
- 22 S. Anm. 2.
- 23 Ebd.

24 S. Anm. 7.

25 Ebd.

Prof. Dr. Ursula Eckart-Bäcker
Muffeter Weg 22
5100 Aachen

Die Relevanz psychomotorischer Forschung für die InstrumentalDidaktik

MARTIN GELLRICH

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Seit in den 70er Jahren die Rufe nach wissenschaftlicher Begründung instrumentalpädagogischen Handelns immer lauter und zahlreicher wurden, mehrte sich auch die Forderung nach psychologischer Fundierung. Psychomotorikforschung ist eines derjenigen Gebiete der Psychologie, von denen Musiker wissenschaftliche Legitimierung für ihr pädagogisches Handeln erwarten. In den letzten Jahren haben dementsprechend einige Autoren versucht, Erkenntnisse der Psychomotorikforschung auf das Instrumentalspiel zu übertragen. Shaffer und McKenzie & Nelson-Schulz veranstalteten eine Reihe von Versuchen mit einem elektronisch präparierten Klavier. Sloboda befaßt sich unter kognitiven Gesichtspunkten mit dem Fertigkeitserwerb beim Klavierspiel. Aus der Bundesrepublik ist neben dem eher physiologisch orientierten Ansatz von Wagner vor allem die Arbeit von Bruhn zu erwähnen, der die Bedeutung des kognitiven Motoriksteuerungsmodells von McKay für das Verständnis spielmotorischer Vorgänge hervorhebt. Schließlich habe ich an anderer Stelle versucht, die Schematheorien von Piaget und Schmid zur Erklärung motorischer Vorgänge beim Instrumentalspiel heranzuziehen. Insgesamt gesehen ist jedoch Ribke zuzustimmen, wenn er behauptet, daß eine umfassende Theorie des sensumotorischen Lernens im instrumentalbereich noch fehlt.

Auf der Basis dieser Arbeiten habe ich die relevante psychologische Literatur hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutung für das Instrumentalspiel durchforstet. Die Durchsicht der zahlreichen Schriften, die aufzuzählen hier zu weit führen würde, kostete viel Zeit und Energie, zuviel im Vergleich zu dem relativ dürftigen Leseergebnis. Es kann wie folgt zusammengefaßt werden:

1. Ergebnisse der Psychomotorikforschung bestätigen einige in Spiel- und Unterrichtspraxis gesammelte Erfahrungen, bringen aber mit Ausnahme des entwicklungspsychologischen Aspekts kaum wesentlich neue Erkenntnisse.
2. Die Ergebnisse betreffen nur die unterste und allgemeinste Ebene der Steuerung menschlicher Motorik und sind daher relativ wenig geeignet, bei spezifischen Problemen der motorischen Steuerung im Instrumentalspiel weiterzuhelfen.

3. Erkenntnisse der Psychomotorikforschung bilden – soviel kann ganz allgemein festgestellt werden – lediglich den handwerklichen, keinesfalls aber den künstlerischen Aspekt der Spielbewegungen am Instrument ab.

Bei der Übertragung zeigten sich fernerhin zwei wesentliche Probleme:

1. Der Großteil der experimentellen Psychomotorikforschung samt der dazugehörigen Theorien betrachtet die psychischen Komponenten motorischer Steuerung in beharrlicher Ausklammerung der physischen Komponenten menschlicher Bewegungen. Darüber hinaus wird auch das Eingebundensein menschlicher Bewegungen in konkrete Handlungs- und Lebenszusammenhänge nicht mitberücksichtigt. Beim Instrumentalspiel haben wir es zum Leidwesen der Psychologie jedoch nun mal mit konkreter und nicht abstrakter Bewegungssteuerung zu tun.
2. Ein zweites Problem liegt in der Natur der Sache selbst. Bewegungen einschließlich ihrer psychischen Steuerung sind beim Instrumentalspiel ja nicht nur reiner Selbstzweck, sondern dienen lediglich als Mittel zum Zweck der Klangerzeugung. Die Übertragung psychologischer Befunde müßte auch unter diesem Gesichtspunkt reflektiert werden.

Angesichts dieser grundsätzlichen Schwierigkeiten ist es im Rahmen dieses kurzen Beitrages unmöglich, einen oder mehrere Ansätze der Psychomotorikforschung auf ihre instrumentaldidaktische Relevanz hin abzuklopfen; dies wäre Aufgabe einer umfassenderen Publikation. Stattdessen möchte ich den zur Verfügung stehenden Raum nutzen, um einige kritische Thesen methodischer Art zur Diskussion zu stellen. Mein bisheriges Vorgehen bestand darin, von der Psychologie ausgehend nach ihrer Relevanz für die Instrumentaldidaktik zu fragen, geleitet von der Motivation, zu einer wissenschaftlichen Begründung instrumentalpädagogischen Handelns zu gelangen. Die relative Ineffizienz meiner Arbeit veranlaßte mich dazu, den eingeschlagenen Weg der Forschung zu überdenken. Im folgenden stelle ich daher in Form einiger pointiert formulierter Thesen ein alternatives methodisches Vorgehen zur Diskussion, das in letzter Konsequenz das bisherige methodische Verfahren — damit meine ich sowohl mein bisheriges als auch das momentan in der musikdidaktischen Diskussion übliche Verfahren — grundsätzlich in Zweifel zieht.

Unreflektierte Wissenschaftsgläubigkeit

Die Tatsache, daß Psychomotorikforschung zu keinen anderen Ergebnissen als die praktische Unterrichts- und Spielerfahrung gelange, könnte dazu beitragen, das Selbstwertgefühl des Instrumentalpädagogen zu stärken, da seine Praxis auf diesem Weg wissenschaftlich legitimiert und abgesichert würde. Eine, wie ich meine, irrige Denkart. Sie sitzt einem tiefverwurzelten Vorurteilsdenken auf: Unter Nichtpsychologen ist die Meinung weit verbreitet, daß die Psychologen die sind, die alles wissen bzw. die in jedem Fall mehr wissen als normale Menschen. Auch Psychologen sind eifrig bestrebt, dieses unbegründete autoritätshörige Denken aufrechtzuerhalten. Aus gutem Grund: Die Psychologie ist eine relativ junge Wissenschaft, die sich erst Ende des letzten Jahrhunderts — man muß sagen leider — von der Philosophie emanzipiert hat und seitdem vehement und erfolgreich um ihre Anerkennung als Naturwissenschaft ringt. Fast unbemerkt ist sie in eine mächtige Rolle geschlüpft, die traditionell eigentlich der Medizin vorbehalten war; gemeint ist die wichtige Rolle der Begründung von „Wahrheit“ (s. Foucault). Unter dem Legitimationsdruck stehend, im Konzert der exakten Naturwissenschaften anerkannt zu werden, wird akribisch an methodischer Genauigkeit gebastelt, denn diese wird gemeinhin als der Maßstab angesehen, an dem der Wert eines wissenschaftlichen Produkts zu messen ist. Die sich daraus ergebenden Folgen sind weitreichend: Man erhebt die Methode zum Fetisch, dem sich der erforschte Inhalt unterzuordnen hat. So mißrät die „Komfortabilität“ des statistischen Verfahrens zur unlesbaren, aber beeindruckenden Gebrauchsanweisung und die Signifikanzsternchen, am besten 2 an der Zahl, zur glitzernden Verpackung der als exakte Wissenschaft zu verkaufenden Ware. Dürftig — und dies gilt nicht nur für die Motorikforschung, sondern für weite Teile der experimentellen Psychologie — nimmt sich dagegen oft der befundene Inhalt aus. Meist handelt es sich bei den durch eine Vielzahl von Experimenten abgesicherten Gesetzmäßigkeiten, und nur diese können — dieses szientistische Wissenschaftsverständnis zugrunde gelegt — meines Erachtens den Anspruch auf Wahrheit einlösen, um Alltagsweisheiten und Banalitäten, die darüber hinaus dem, der an praktischer Verwendung interessiert ist, selten weiterhelfen. Im Klartext: Ein Klavierlehrer wird sich aufgrund psychomotorischer Befunde kaum genötigt sehen, seine Unterrichtspraxis zu verändern.

Psychomotorikforschung ist ein sehr lehrreiches Beispiel für diese in der modernen kognitiven Psychologie allgemein vorherrschende Tendenz: Wer sich

einmal näher mit den Methoden der Motorikforschung befaßt hat, der wird erkennen, daß die Theorie von vornherein durch die Versuchsaufbauten in enge Bahnen gezwängt ist, der wird erkennen, daß die wenigsten der Versuchsanordnungen die Alltagsmotorik und deren psychische Komponenten, geschweige denn künstlerische Bewegungen auch nur annähernd abbilden können, der wird weiter erkennen müssen, wie schwer es ist, die Komplexität des motorischen Systems mit experimentellen Methoden zu erschließen, der wird schließlich einsehen, daß die Rolle der Begründung von Wahrheit beim derzeitigen Wissensstand von der Psychomotorikforschung zumindest bis heute noch nicht eingelöst werden kann.

Nun ist es freilich so, daß man in der neueren kognitiven Psychologie versucht, die aufgrund der experimentellen Überprüfung notwendige Zerstückelung der menschlichen Psyche in unzählige Teilaspekte dadurch wieder zu einem komplexen Ganzen zusammenzufassen, daß man das Zusammenwirken der psychischen Teilkomponenten in „großartigen“ Funktions- und Flußdiagrammen abbildet. Mit Hilfe des sich in den letzten Jahren in fast allen Wissenschaften ausbreitenden systemtheoretischen Denkens scheint auch die widerspenstige menschliche Psyche als ganze wieder domestizierbar. So wurden in den letzten Jahren auch auf dem Gebiet der Motorikforschung zahlreiche komplexe Systemmodelle vorgelegt. Den Modellen von McKay und Klix etwa kann jedoch allenfalls hypothetischer Charakter zugesprochen werden = sie haben eher den Status „nützlicher Fiktionen“ (s. Herrmann). Trotz erheblicher Fortschritte auf dem Sektor der multivariaten statistischen Methoden ist es bis heute noch nicht gelungen, diese komplexen Modelle experimentell abzusichern. Ungeachtet dessen erweisen sich diese Modelle etwa die von McKay, Schmidt oder Klix — als recht brauchbar, um psychische Komponenten der Kunstbewegungen beim Instrumentalspiel abzubilden. Die heuristische Funktion ist jedoch nicht zu verwechseln mit der Wahrheit an sich.

Ein weiteres Problem soll zumindest angerissen werden. Die zur Zeit den Markt der Psychologie monopolartig beherrschende „kognitive Psychologie“ betrachtet den Menschen als einen intelligenten Computer. Zu fragen wäre zunächst, ob sich mittels systemtheoretischer Methode die menschliche Psyche in allen ihren Aspekten voll und ganz abbilden läßt. Das Problem stellt sich für den Musiker ja insofern, als musikalische Tätigkeit gemeinhin als eine künstlerische Tätigkeit angesehen wird. Daher wäre weitergehend zu fragen, wie weit oder ob überhaupt mit systematischem Herangehen der künstlerische Aspekt menschlichen Handelns erfaßt werden kann. Schließ-

lich wäre sogar zu überlegen, ob der Gegenstand Musik durch ein solches Verfahren nicht in ein ihm unpassendes Korsett gezwängt wird. Ohne hier eine detaillierte Antwort geben zu wollen, soll doch zumindest die Notwendigkeit der Mitreflexion dieses Problems angesprochen werden.

In der Tat ist es in der instrumentaldidaktisch-psychologischen Forschung momentan weitgehend üblich, die Psychologie unvermittelt gleich einem Kochrezept auf musikalische Tätigkeit zu übertragen. Bruhn und Oerter beispielsweise haben diese Methode sogar zum Programm erhoben. Als weiteres lehrreiches Beispiel kann der gehirnpfysiologische Ansatz von Wiedemann herangezogen werden. Das Buch wird genau dort äußerst problematisch, wo es um naturwissenschaftliche Absicherung geht. Warum benötigt eine praktisch so gute Theorie — denn zweifellos hat Wiedemann das zentrale Problem im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen auf den Punkt gebracht — den Stempel wissenschaftlicher Legitimation durch die in der Hirnphysiologie äußerst umstrittene, aber publikumswirksame Split-brain-Theorie?

Das letzte Beispiel läßt sich verallgemeinern. Angesichts der allgemeinen Bestürzung über das Defizit wissenschaftlicher Legitimierung kauft man quasi im Großeinkauf bei den Nachbarwissenschaften und insbesondere bei der Psychologie ein, in gutem Glauben, auf diesem Wege das Legitimationsdefizit im Hau-ruck-Verfahren zu beheben. Ob bei diesem Großeinkauf nur Nützliches und solide Verarbeitetes gekauft wird, wage ich zu bezweifeln. Doch niemand stört sich daran. Neben dem Instrumentaldidaktiker zeigt sich auch der Psychologe zufrieden. Er freut sich darüber, welch reißenden Absatz sein Wissen findet, obwohl es doch niemand so recht praktisch verwenden kann. Die Gefahr des Szientismus in der Musikdidaktik, von H. de la Motte und F. Grimmer eindringlich kritisiert, ergibt sich — soviel muß ergänzend hinzugefügt werden — für die Instrumentalpädagogik mit einiger Verspätung gegenüber der Didaktik des Schulfaches Musik.

Das praktisch-psychologische Wissen des Musikers

Die Kunst der musikalischen Interpretation hat dagegen eine wesentlich ältere Tradition aufzuweisen als die Psychologie als Einzelwissenschaft. Entsprechend reich ist auch das praktische Wissen, das Instrumentallehrer im Laufe mehrerer Jahrhunderte über Bewegungsabläufe und deren psychische Steuerung zusammengetragen haben. Wenn also nach einem Vergleich von Ergebnissen der experimentellen Motorikforschung und der Instrumentalunter-

richtserfahrung unter dem Strich keine unterschiedlichen Ergebnisse heraus-springen, so ehrt dies eher den Psychologen als den Musiker.

Es läßt sich sogar die Behauptung aufrechterhalten, daß ein einziger wachsamer nimmermüder Berufsmusiker, egal ob Lehrer oder konzertierender Künstler, durch Reflexion seiner praktischen Arbeit mehr Wissen über motorische Abläufe und Lernprozesse herausgefunden hat als das Ensemble der internationalen Motorikforschung. Beispielsweise hat diese bisher so gut wie kein, jener aber reiches Wissen über: die Rhythmik von Bewegungsabläufen, über zusammengesetzte Bewegungsketten, über komplizierte Mehrfachbewegungen und -koordinationen, über Bewegungswahrnehmungen, über Bewegungsimpulszentren, über den Durchlauf von Bewegungsimpulsen durch den Körper und über automatisch ausgeführte Bewegungen. Fernerhin verfügt der Musiker auf einigen Gebieten über praktisches Wissen, die in der Psychomotorikforschung überhaupt noch nicht thematisiert wurden, so etwa Wissen über die Bedeutungsinhalte von Spielgesten, über das Zusammenspiel zwischen Bewegung und Instrument, über Zusammenhänge zwischen Bewegung und Klang, über die Unterschiede zwischen bewußt und automatisch gesteuerten Bewegungen und über die emotionale Färbung von Bewegungen.

Daraus ließe sich mit Recht folgern, daß Motorikforscher, wenn sie zu weiteren praxisrelevanten Erkenntnisfortschritten gelangen wollten, vielleicht besser daran täten, das berufspraktische Wissen der Instrumentalpädagogen in Erfahrung zu bringen und eventuell in sinnvolle experimentelle Designs umzusetzen, als weiterhin wirklichkeitsferne Tapping- und Trackingversuche zu veranstalten. Entsprechend müßte der Titel dieses Beitrags eigentlich um 180 Grad gewendet lauten: psychomotorische Erfahrungen im Instrumentalunterricht und ihre Relevanz für die psychologische Motorikforschung.

Naturwissenschaft und Kunst — ein Widerspruch!

Wenn sich einige Psychologen — was fast nicht zu glauben wäre — zu einem solchen Wandel ihrer Forschungsmethode durchringen könnten, sie würden bei vielen Pädagogen vergeblich anklopfen — warum? Instrumentalpädagogisches Wissen, also auch Wissen über motorische Abläufe und motorisches Lernen wird unter „großen Künstlern“ ähnlich wie das kostbare Rezept zu einem Zaubertrank sorgsam gehütet, das nur wenigen auserlesenen

Schülern verraten wird. Nur so sind die zahllosen unter den Vasallen verbit-
terter als unter den Königen geführter Kämpfe zwischen verschiedenen
Schulen um die sogenannte „Wahre Methode“ zu verstehen. Bevor Wissen-
schaftsmündigkeit attestiert werden könnte, müßte mit diesem Denken ge-
brochen werden,

Es gibt einen zweiten Grund, weshalb eine wirkliche Zusammenarbeit nur
schwer in Gang kommen könnte. Unter Instrumentallehrern herrscht eine
grundsätzliche und, wie ich meine, auch berechtigte Skepsis bis Abneigung
vor, eine künstlerische Tätigkeit wie das Musizieren mit wissenschaftlichen
und insbesondere naturwissenschaftlichen Methoden zu erforschen. Hat
sich nicht doch gerade der musikalische Bereich trotz vielfältiger Versuche
als erstaunlich resistent gegen die vollkommene Vereinnahmung durch
technisch-rationales Denken erwiesen? Unter Instrumentalpädagogen geht
die berechtigte Angst um, daß diese Dämme gegen die Übermacht der „In-
strumentellen Vernunft“ mit einer Vernaturwissenschaftlichung ihrer Tätig-
keit vollends eingerissen werden. Dies ist übrigens auch ein wichtiger
Grund, weswegen die auf Wissenschaft pochenden Musikdidaktiker von den
Musikern kaum akzeptiert werden. Wir befinden uns also in einer recht ku-
riösen Situation. Auf der einen Seite steht der Musikdidaktiker mit seinem
überhöhten Wissenschaftsanspruch und auf der anderen Seite der „wirkli-
che“ Musiker, der mit alledem nichts zu schaffen haben möchte.

Ungeachtet dessen, ob sich diese Wissenschaftsangst überhaupt nur für den
aufrechterhalten läßt, der die Historie nicht kennt (siehe unten), erhebt sich
die berechtigte Frage, ob der spieltechnische und motorische Aspekt des Mu-
sizierens überhaupt noch verbessert werden muß. Ist es nicht vielmehr so,
daß sich bei vielen Musikern und Hörern die Einsicht durchgesetzt hat, daß
die Entwicklung der Interpretationskunst eine traurige Richtung eingeschla-
gen hat. Die technisch und musikalisch perfekt „gestylte“ Interpretation der
schwierigsten Virtuosenstücke stellt heute bei weitem keine Rarität mehr dar
wie noch anfangs dieses Jahrhunderts, sie ist zur Dutzendware und, wenn
man die Schallplatte hinzunimmt, zur Tausendware herabgesunken. Um so
schwerer ist es für den Interpreten geworden, seine Individualität zu erwei-
sen, die ja zweifelsohne notwendig ist, wenn er auf dem freien Markt des
Konzert- und Schallplattenwesens bestehen möchte. Leider kommen nur we-
nige Musiker auf die Idee, die musikalische oder improvisatorische Seite der
Interpretationskunst weiterzuentwickeln bzw. wiederzuentdecken. Denn
vergessen wir nicht, daß im 19. Jahrhundert, als sich die Kunst der Interpre-
tation von „Werken“ als eigenständige Kunstgattung herausbildete, die Tu-

genden der Improvisation und des musikalischen Einfalls über den Anspruch der getreuen Werkwiedergabe herrschten.

Eine Zusammenarbeit zwischen Psychologen und Instrumentaldidaktikern auf dem Gebiet der motorischen Steuerung müßte also zum Ziel haben, die Kompetenzen hinsichtlich der künstlerischen und improvisatorischen Seite des Musizierens zu erweitern. Das Ziel wäre dann nicht die Erforschung der perfekten Bewegungsreproduktion, die sogar unter widrigsten Konzertbedingungen gelingt, sondern die Erforschung der Variabilität von Spielgesten und ihres inhaltlichen Bezuges zur musikalischen Aussage, wenn man so will, eine musikalische Gestenlehre. Es geht also um die Sinnqualitäten menschlicher Bewegungen, ihren gegenständlichen Bezug samt ihrer Widerspiegelung in der menschlichen Psyche. Weizsäckers Theorie des Gestaltkreises bietet meineserachtens ebenso brauchbare Anregungen in diese Richtung wie der neuere sportpsychologische Ansatz von Petersen.

Die adäquate Forschungsmethode für die Realisierung eines solchen Forschungsprogramms wäre weniger die experimentelle, sondern die phänomenologische Methode, die in den ersten Dekaden dieses Jahrhunderts insbesondere in der Gestaltpsychologie eine sehr wichtige Rolle spielte, in den 40er Jahren aber zunehmend in Vergessenheit geriet. Eine so verstandene Forschung hätte außerdem mit einer Rollenverteilung zwischen Psychologen und Instrumentallehrern zu arbeiten, die mit der oben beschriebenen Gläubigkeit an die Allwissenheit der Psychologie bricht: Das wahre Wissen hat der Musiker selbst in Händen und Kopf. Doch muß dieses Wissen vom Status des privat gehüteten Geheimrezepts zu dem des öffentlichen Wissens gehoben werden. Der Psychologie fällt hierbei die Rolle einer Hilfswissenschaft zu: Sie stellt Begrifflichkeiten und Hintergrundwissen bereit, das die notwendigen Voraussetzungen zur Ordnung und Systematisierung berufspraktischer Erfahrungen schafft. Für die Psychologie schлüge dann tatsächlich die Stunde der praktischen Wahrheit. Eine solche Zusammenarbeit könnte vielleicht ein gangbarer Weg sein, um die von zumindest einigen Psychologen selbst eingesehene Praxisferne experimenteller psychologischer Forschung aufzubrechen. Sie könnte auch der Instrumentalpädagogik helfen, auf einem eigenständigen Weg Wissenschaftsdefizite zu beheben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß mit den hier vertretenen Thesen nicht der Wissenschaftsanspruch psychologischer Fundierung instrumentaldidaktischen Handelns generell aufgegeben werden soll. Plädiert wurde lediglich für ein reflektiertes wissenschaftliches Vorgehen, ein Vorgehen, welches einerseits die Gesetze und Eigentümlichkeiten des untersuchten Gegen-

standes, nämlich der musikalischen Kunst, achtet, und andererseits die Praxis derer, die sie ausüben, nicht ignoriert.

Lernen aus der Geschichte

Die Thesen sollen im folgenden mit einigen historischen Argumenten untermauert werden. Die eben kurz skizzierte Umkehrung des methodischen Vorgehens fußt keineswegs nur auf selbsterfundenen Gedanken, sie hat sich vielmehr in Auseinandersetzung mit der Historie allmählich herausgeschält. Es zeigte sich, daß eine ähnliche Wende naturwissenschaftlich-instrumental-pädagogischer Forschungsmethodik insbesondere auf dem Gebiet der Erforschung der Spielmotorik etwa um das Jahr 1900 schon einmal stattgefunden hat. Leider wird in der in den letzten Jahren neu auflebenden Diskussion um psychologische Fundierung der Instrumentaldidaktik überhaupt nicht zur Kenntnis genommen, daß eine ebensolche äußerst spannende und lebhaft diskutierte Diskussion in den Jahren zwischen 1880-1930 schon einmal stattgefunden hat. Im folgenden soll diese Debatte am Beispiel der Klavierdidaktik in Umrissen skizziert werden.

Innerhalb dieser relativ kurzen Zeitspanne von 1880-1930 wurde die Gesamtheit der pianistischen Spielvorgänge, also technische wie musikalische (!), bereits so vollständig erforscht, daß in der nachfolgenden Zeit bis heute, von wenigen Ausnahmen abgesehen (z. B. Kosnik, Böttner), kaum mehr nennenswertes Wissen hinzugefügt werden konnte. Die Tatsache, daß die wichtigsten Bücher dieser Epoche (Steinhausen, Breithaupt, Varro) heute immer noch zum Besten gehören, was an klavierpädagogischen Publikationen zu finden ist, zeugt von der Produktivität der Zusammenarbeit von Naturwissenschaft, damals noch der eher physiologisch orientierten Psychologie, und Instrumentalpädagogik. Vier historische Etappen lassen sich unterscheiden:

1. Die quasi-naturwissenschaftliche Analyse des Klavierspiels

Vorbereitet wurde die Zeit der kreativen Zusammenarbeit schon durch die davorliegende Epoche der Instrumentaldidaktik zwischen etwa 1850 und 1890. Damals wurde versucht, die Spieltechnik des Klaviers mit quasi-naturwissenschaftlicher Methode, wie sie die gesamte Denkweise des 19.

Jahrhunderts durchzog, zu erforschen. Analog zur Chemie, Physiologie oder auch der frühen Psychophysik wurde der Spielvorgang in seine wesentlichen Elemente zerlegt. Diese Bausteine wurden wissenschaftlich durchleuchtet und anschließend wieder wohlüberlegt zu großen systematischen theoretischen Gebäuden zusammengesetzt. Zu nennen wären hier vor allem die Werke von Kullak, Riemann, Werkentin und Köhler. Daß sich die Realität dieser grenzenlosen Systematisierungswut nicht immer bruchlos unterordnete, schmälert das Verdienst dieser Autoren keinesfalls. Eine musikalische Gestenlehre, wie sie hier als Programm gefordert wurde, kommt um die Aufarbeitung der wichtigen Schriften dieser Epoche kaum herum.

2. Die physiologische Erforschung des Spielapparates

Etwa ab 1885 beginnt man mit der physiologischen Erforschung pianistischer Bewegungen. Die ersten größeren Veröffentlichungen in dieser Richtung erschienen um das Jahr 1885 von Clark-Steininger und Stoeve. Aus späterer Zeit wären die Arbeiten von Caland, Jaell und Ritschl zu nennen. Statt das Klavierspiel nur äußerlich zu systematisieren, ging man nun den Erscheinungen auf den Grund, und zwar mit dem Messer: Der Spielapparat wurde in Einzelmuskeln und -sehnen zerlegt und durchleuchtet. Besonderes Augenmerk galt dabei der Ergründung der Unvollkommenheit des 4. Fingers. Das physiologistische Denken gipfelte z. B. darin, daß ein gewisser Zeckwer die störende Sehne des 4. Finger erfolgreich (die Hubhöhe des 4. Fingers betrug vor der Operation 1/4 Zoll, nach der Operation 1 1/4 Zoll) wegoperieren ließ, und dies zur Nachahmung weiterempfahl. Die physiologische Herangehensweise hatte auch ihre gute Seite: Allmählich rückte man von der isolierten Analyse der Finger ab und gelangte zu der wissenschaftlichen Erkenntnis, die der Praktiker schon längst hatte, nämlich daß auch Arm und Schulter und sogar der ganze Körper an den Spielbewegungen beteiligt sind. Daß der direkte Weg über die Physiologie allerdings wenig geeignet war, um auf der Suche nach der „Wahren Technik“ weiterzukommen, sieht man daran, daß Anfang des 19. Jahrhunderts eine Fülle von Theorien nebeneinanderstehen, die jede für sich, immer mit dem ausdrücklichen Verweis auf physiologische und psychologische Fundierung, den Anspruch auf Wahrheit erhob.

3. Die Entdeckung der „Natürlichkeit“

Mit der Jahrhundertwende ist eine sehr wichtige Wandlung im Denken der Instrumentalpädagogik festzustellen, die meines Wissens noch nicht genügend Beachtung gefunden hat. Keiner drückt die neue Denkart so klar aus wie Steinhausen, der mit vehementer Kritik gegen den Physiologismus der letzten Dekaden des 19. Jahrhunderts zu Felde zieht. Die wesentlichen Punkte seiner Kritik sind: 1. Die Methode des Sezierens in Einzelmuskeln bringt keine neuen Erkenntnisse für die Spielpraxis. 2. Die musikalische Vorstellung rückt wieder in den Vordergrund. 3. Sie findet aus sich heraus zu den richtigen Bewegungen. 4. Die Forderung nach der Natürlichkeit der Bewegungen und ihrer wissenschaftlichen Erforschung löst die Vorstellung ab, daß die menschlichen Bewegungen eigentlich unvollkommen dem Instrument angepaßt werden müßten und daß diese Unvollkommenheit durch physische Übung behoben werde müßte. 5. Die Auffassung der Ganzheitlichkeit und Natürlichkeit des musizierenden Menschen verdrängt allmählich das atomistische, physiologische Denken des 19. Jahrhunderts.

Vor allem der letzte Punkt steht im Zusammenhang mit einer tiefgreifenden Veränderung des gesamten Denkens um die Jahrhundertwende. Jugendstil, Wandervogelbewegung, Anthroposophie signalisieren ebenso die gesellschaftsweite Hinwendung zu Ganzheitlichkeit und Natürlichkeit wie die ungeahnte Renaissance von Tanz, Gymnastik und Sport. Es mag hier dahin gestellt bleiben, welches eigentümliche — wie ich meine —, überhaupt nicht natürliche Naturverständnis sich hinter dieser Euphorie verbarg. Für uns vielmehr interessant ist das widersprüchliche Verhältnis der neuen Denkart zur Naturwissenschaft. Einerseits als Gegenbewegung gegen das atomistische naturwissenschaftliche Denken des 19. Jahrhunderts gerichtet, gebärdet sie sich, zumindest bis in die 20er Jahre hinein, überhaupt nicht naturwissenschaftsfeindlich: Im Gegenteil. Ähnlich wie auf dem Gebiet der Komposition oder auch in anderen Künsten kündigt sich eine Epoche an, in der Naturwissenschaft und Kunst kreativ zusammenarbeiten. Diese Entwicklung findet in der in der Geschichte der Kunstproduktion wohl einmaligen Zeit der „goldenen 20er Jahre“ ihren Höhepunkt. In anderen Künsten ist diese Epoche von Historikern in ihrer Bedeutung längst erkannt und erforscht worden, auf dem Gebiet der Instrumentaldidaktik steht eine solche Arbeit noch aus.

Parallel zur Arbeit Steinhausens wurde von dem Psychologen C. Stumpf ein Fragment von O. Raif veröffentlicht, das wohl mit Recht als der erste psy-

chomotorische Versuch in der Instrumentaldidaktik zu bezeichnen ist. Die Befunde seiner Versuche sind bemerkenswert und haben heute noch Aktualität: „*Die Annahme, daß der Klaviervirtuose einer über das normale Maß gesteigerten Beweglichkeit der einzelnen Finger bedarf, erweist sich bei eingehender Beobachtung als irrtümlich.*“ Raif konnte keinen Unterschied zwischen Virtuosen, musikalischen Laien und Nichtmusikern bezüglich der Zahl der Anschlagsbewegungen feststellen, die hintereinander mit einem Finger ausgeführt werden können (die Zahl bewegt sich etwa zwischen 4 und 7 Anschlägen pro Sekunde und scheint eine personenkonstante Größe zu sein).

Wesentlich berühmter als Raifs Motorikversuche wurde das großangelegte Werk von Breithaupt. Ihm gebührt das Verdienst, die „Natürlichkeit des Klavierspiels“ naturwissenschaftlich erobert zu haben. Er kommt zu seinen Forschungsergebnissen über eine streng naturwissenschaftliche Analyse der natürlichen Finger-, Hand-, Arm- und Körperbewegungen. Was ihn weiter gegenüber Vertretern einer dogmatischen Lehrmeinung auszeichnet, ist sein künstlerisch-kreativer Ansatz: Der reiche Fundus der natürlichen Körperbewegungen steht dem Instrumentalisten zur freien Verfügung, um die musikalische Vorstellung in die Tat umzusetzen.

Bezeichnend ist auch für diese Epoche, daß Instrumentalpädagogen zunehmend häufiger mit Psychologen und nicht mehr nur mit Physiologen zusammenarbeiten. Hervorzuheben wären hier z. B. die Arbeiten von Paul, Johnen und Bardas. Sie und andere vertreten eine ähnliche Meinung wie die hier skizzierte, nämlich daß Psychologie und Physiologie nicht aus sich heraus wissenschaftliche Wahrheit für die Instrumentalpädagogik begründen können, so wie es die Epoche bis zur Jahrhundertwende vorführte und wie es heute wieder vorgeführt wird, sondern allenfalls als Hilfswissenschaft verwendet werden dürfen.

4. Die Abkehr von der Naturwissenschaft

Auch die großen instrumentaldidaktischen Werke der 20er Jahre von Becker (Violoncello), Flesch (Violine) oder Varro (Klavier) wären ohne psychologisches Hintergrundwissen undenkbar gewesen. Die wichtigen Bücher dieser Dekade brauchen hier nicht im einzelnen behandelt zu werden, da sie heute noch weitgehend bekannt sind. Es muß hinreichen, wenn auf zwei Punkte hingewiesen wird, in denen sich die 20er Jahre von der vorhergehenden Zeit

unterscheiden. Erstens wird der Instrumentalunterricht wieder mehr als gesamtmusische Erziehung verstanden. Zweitens weicht die naturwissenschaftliche Ausrichtung einem eher diffusen und irrationalen Ganzheits- und Natürlichkeitsdenken (insbes. Martinsen), das von faschistischen Mächten so genial in ihr Ideologiegebäude integriert wurde. Die naturwissenschaftliche Diskussion in der Instrumentaldidaktik verschwand damit aber bis hinauf in die 70er Jahre von der Bildfläche. Das Vergessen man könnte sogar von Verdrängen sprechen — war so nachhaltig, daß die psychologische Fundierung der Instrumentaldidaktik als bahnbrechende Neuerung gefeiert werden kann, ohne — und das stimmt noch bedenklicher — daß es irgend jemand bemerkt hätte.

Fazit

Ziel dieses Beitrages war es, über die eigentliche Themenstellung hinaus in Form einiger kritischer Thesen den unreflektierten Transfer psychologischen Wissens auf die Instrumentaldidaktik in Frage zu stellen. Der Wissenschaftsnachholbedarf der Instrumentaldidaktik läßt sich nicht durch einfaches Abschreiben bei anderen Wissenschaften beheben. Der „wirkliche“ Musiker, an sich schon immer skeptisch gegen Naturwissenschaft, läßt sich durch solche gespielte Gelehrsamkeit kaum beeindrucken, geschweige denn umstimmen.

Es stellt sich demnach die Frage, was geschehen müßte, damit die Vertreter beider Auffassungen wieder miteinander ins Gespräch kommen können. Unverzichtbar scheint mir dabei die gemeinsame Aufarbeitung der Geschichte des Faches zu sein, unverzichtbar aus zweierlei Gründen: sowohl um die inhaltlichen Erkenntnisse der historischen Schriften wieder ins Gedächtnis zurückzurufen als auch um sich Klarheit hinsichtlich der methodischen Zusammenarbeit von Kunst- und Naturwissenschaften zu verschaffen. Besonderes Augenmerk verdient dabei die damalige Kritik an der physiologischen Verblendung instrumentalpädagogischen Denkens, die sich heute — soviel können wird aus der Geschichte lernen — nicht in einer psychologischen Verblendung wiederholen darf.

Literatur

- Bardas, W.: Zur Psychologie der Klaviertechnik, Berlin 1927.
- Becker, H. / Rynar, D.: Mechanik und Ästhetik des Violoncellospiels (Veröffentlichungen der staatlichen akademischen Hochschule für Musik in Berlin, Bd. 1), Berlin 1929.
- Büttner, B.: Alte und neue Wahrheiten über die Tonbildung auf dem Klavier, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 10 (1985), S. 45-68.
- Bruhn, H.: Psychomotorik, in: H. Bruhn / R. Oerter / H. Rösing (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985, S. 156-169.
- Breithaupt, R. M.: Die natürliche Klaviertechnik, Leipzig 1912.
- Caland, E.: Die Deppe'sche Lehre des Klavierspiels, Magdeburg 1897.
- Clark-Steininger, F. H. / Horace, F.: Die Lehre des einheitlichen Kunstmittels, Berlin 1885.
- De la Motte, H.: Bemerkungen über die Wendung zum Szientismus in der Musikpädagogik, in: H. Antholz / W. Gunlach (Hg.): Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1979, S. 115-124.
- Foucault: Dispositive der Macht, Berlin 1978.
- Flesch, C.: Die Kunst des Violinspiels, 2 Bde., Berlin 1923/1928.
- Gellrich, M.: Zur Psychologie des Ubens - eine neue Forschungsaufgabe (EPTA-Dokumentation 1985), Cloppenburg 1986, S. 67-96.
- Grimmer, E.: Wissenschaftsorientierung und Selbstfindungsprozesse im Unterricht der Sekundarstufe II, Frankfurt 1984.
- Hermann, Th.: Nützliche Fiktionen. Anmerkungen zur Funktion kognitionspsychologischer Theoriebildungen, in: Sprache & Kognition 2 (1983), S. 88-99.
- Jaëll, M.: Der Anschlag. Neues Klavierstudium auf physiologischer Grundlage, Bd. 1, Leipzig 1901.
- Johnen, K.: Wege zur Energetik des Klavierspiels, Halle 1927.
- Klix, F.: Information und Verhalten, Berlin/DDR. ³1980.
- Köhler, L.: Systematische Lehrmethode für Klavierspiel und Musik. Bd. 1: Die Mechanik als Grundlage der Technik, Berlin 1888.
- Kosnik, H.: Universale Technik für die Hand des Künstlers, Regensburg 1956.
- Kullak, A.: Die Ästhetik des Klavierspiels, Leipzig 1855.
- Martinssen, C. A.: Schöpferischer Klavierunterricht, Leipzig 1930.
- McKay, D. G.: The asymetrical relationship between reception and action, in: Fromm, Kelso / H. Heuer (Hg.): Perception and Action, Heidelberg 1986.
- McKenzie, C. L. / Nelson-Schulz, J. A. / Wills, B. L.: A preliminary investigation of motor programming in piano performance as a function of skill level, in: D. Rogers / J. A. Sloboda (eds.): The acquisition of symbolic skills, New York 1983, S. 283-292.
- McKenzie, C. L.: Structural constraints an Timing in human finger movements, in: D. Goodman / R. B. Wilberg / I. M. Franks (eds.): Differing Perspectives in Motor Learning, Memory, and Control, Amsterdam 1984.
- Paul, E.: Empfindung, Vorstellung und Gedächtnis. Eine Abhandlung aus dem Gebiete der pädagogischen Tonpsychologie, in: Der Klavierlehrer 26 (1903), S. 241-245, 257-261.
- Petersen, T.: Qualitative Bewegungsforschung, Bad Homburg 1985.
- Raif, O.: Über Fingerfertigkeit beim Klavierspiel, in: C. Stumpf (Hg.): Beiträge zur Ästhetik und Musikwissenschaft, Bd. 3 (1901), S. 65-67.
- Ribke, W.: Lernvorgänge beim Instrumentalspiel, in: H. Bruhn / R. Oerter / H. Rösing (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985, S. 227-235.
- Riemann, L.: Katechismus des Klavierspiels, Leipzig 1888.
- Ritschl, .A.: Die Anschlagsbewegungen beim Klavierspiel, Berlin 1911.

- Shaffer, L. H.: Analyzing piano performance: A study of concert pianists, in: E. Stelmach / J. Requin (Eds.): *Tutorials in Motor Behavior*, Amsterdam 1980, S. 443-455.
- Shapiro, D. C. / Schmit, R. A.: The Schema theory: Recent evidence and developmental implications, in: J. A. S. Kelso / J. E. Clark (eds.): *The development of movement control and coordination*, Chichester 1982, S. 113-150.
- Schütz, H.: Zur Psychologie des Klavierspiels, in: *Der Klavierlehrer* 32 (1909), S. 177-179, 214-216.
- Sloboda, J. A.: *The musical Mind - The cognitive Psychology of Music*, Oxford 1985.
- Steinhausen, F. A.: *Die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik*, Leipzig 1913.
- Stoeve, G.: *Die Klaviertechnik als physiologisch-mechanische Bewegungslehre*, Berlin 1886.
- Varro, M.: *Der lebendige Klavierunterricht*, Hamburg 1928.
- Wagner, Ch.: Physiologische Gesichtspunkte in der Instrumentalusbildung, in: D. Wucher / H.-W. Berg / W. Träder (Hg.): *Handbuch des Musikschulunterrichts*, Regensburg 1979, S. 153-176.
- Weizsäcker, V. v.: *Der Gestaltkreis*, Stuttgart 1947.
- Wiedemann, H.: *Klavierspiel und das rechte Gehirn*, Regensburg 1985.
- Zeckwer, R.: Zur Anatomie der Hand, in: *Der Klavierlehrer* 5 (1882), S. 153.

Martin Gellrich
 Pfalzburger Str. 33
 1000 Berlin 31

Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung

FRAUKE GRIMMER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

1. Einleitung: Zur Reflexion instrumentaler Lernprozesse

Die subjektive, erlebnishafte Seite instrumentalen Lernens, emotionale Belastungen, Krisen und Konflikte sowie deren Bearbeitung durch die Betroffenen sind bislang kaum verbindliches Thema im Rahmen von Musikstudium — geschweige denn innerhalb musikpädagogischer Forschung.¹

Die Aufmerksamkeit von Instrumental- und Musikpädagogen — ich beziehe mich hier vornehmlich auf das Studium der Schulmusik — ist offensichtlich weit mehr auf die Einlösung von Studienzielen als auf die Konstitution individueller Bildungsprozesse gerichtet. Während die Lernenden mit der Aufarbeitung ambivalenter Erfahrungen weitgehend allein gelassen sind, bleiben Lehrende vielfach blind gegenüber eigener Wirksamkeit im Umgang mit Studierenden und bringen sich selbst um eine entscheidende Möglichkeit persönlicher Entwicklung.

Anhand der bislang im Zusammenhang mit meinem Forschungsprojekt „Instrumentalaus- und Lebensgeschichte“ geführten Interviews² zeichnet sich ab, daß die Frage nach dem Sinn ihres Klavierlernens für Studierende bedeutsam ist und ein ernsthaftes Interesse besteht, den individuellen, instrumentalen Bildungsweg zu überdenken. Nicht selten stellt sich dieser dar als leidvoller „Prozeß fortschreitender Befreiung . . . zu sich selbst“; wie ihn H. J. Heydorn als charakteristisch für sich ereignende Bildung beschrieben hat.³ Dort, wo im Erzählen das Ineinanderwirken von Familienkonstellationen und Anstrengungen, eigene Wünsche durchzusetzen, wo eine Dialektik von Identifikationssymbolen und Traumata zur Abarbeitung präsent werden, dokumentieren die Versuche der Rekonstruktion von „Klavier-Biographien“ die Qualität von „Bildungsschicksalen.“⁴

In Annäherung von Studierenden an vergangene Bedeutungszumessungen und Bewußtseinsinhalte spiegeln sich individuelle Versuche der „Selbstvergewisserung durch Sprache“⁵, welche im Horizont gegenwärtiger Deutungs-

ster eigentümliche Brechungen erfahren. Derzeitiges Bewußtsein, oftmals gewonnen in leidvollen Prozessen persönlicher Lerngeschichte, modelliert die Versuche der Vergegenwärtigung zurückliegender Erfahrungen. Enttäuschte Hoffnungen wirken auf Sichtweise und Bewertung vergangener Lernmöglichkeiten zurück. Hätte da nicht viel mehr werden können, wenn . . . ? Vor den neuen Erfahrungen im Studium halten retrospektiv gefilterte oftmals nicht mehr stand. Ist also das, was die Interviewten erzählt haben, erfunden oder real, Phantasie oder Wirklichkeit, „*Tatsache oder tendenziöse, selektive Erinnerung*“?

Es ist offensichtlich beides: Im „*Spiel der Phantasie als Essenz des Unbewußten*“ verschränken sich „*Wünschbares und Verdrängtes*“⁶, und als Interpretin des komplexen Interviewmaterials versuche ich beiden Spuren nachzugehen, sie aus meinem „*erworbenen Zusammenhang des Wissens*“ (Henningsen, S. 26) zu erschließen, soweit dies möglich erscheint. Leiten lasse ich mich dabei von folgenden Fragestellungen:

- Welche subjektiven Deutungsmuster der jeweils von den Befragten erfahrenen Klavierausbildung drücken individuelle Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte aus und was bedeutet sie für diese? Wie ist Klavierlernen von den Interviewten erlebt worden?
- Inwieweit konnten Wünsche nach Selbstverwirklichung in der Auseinandersetzung mit dem Instrument, mit Musik, der/dem Lehrenden und sich selbst eingelöst bzw. nicht eingelöst werden?
- In welche lebensgeschichtlichen Zusammenhänge ist Klavierausbildung vor dem Studium eingebettet gewesen? Welche Motive kehren wieder, setzen sich im Studium durch, verlieren sich?

Dabei gilt mein Interesse vor allem Manifestationen veränderten Bewußtseins als Ausdruck subjektiv bedeutsamen Lernens und persönlicher Entwicklung, sowie dem Zusammenhang von lebensgeschichtlichen Lernvoraussetzungen und unterrichtlich organisiertem instrumentalem Lernen während des Studiums.

Ausgehend von zwei Fallbeispielen, werde ich zunächst versuchen, Anfänge von „Klavier-Biographien“ in vergleichender Betrachtung zu veranschaulichen. Dabei gehe ich — aus der Perspektive der Studierenden — folgender Frage nach: *Wie ist das Klavier in mein Leben gekommen?*

Ich lasse mich von der Annahme leiten, daß es lohnend sein kann, solchen Anfängen von Klavierlernen besondere Aufmerksamkeit zu schenken, weil sich an ihnen erste Bedeutungszumessungen sowie Bedingungen der Konstitution emotionaler Bezüge zum Instrument erschließen lassen. Über ihre

Konsistenz im Hinblick auf die jeweilige instrumentbezogene Lerngeschichte kann jedoch zunächst noch keine Voraussage gemacht werden. Inwieweit — und wenn, wodurch bedingt — bleiben sie erhalten, legen sie fest, werden sie intensiviert, verändern sie sich, werden sie transzendiert?

In einem zweiten Schritt versuche ich, die „biographischen Leitlinien“ bezogen auf Klavierausbildung im Studium weiterzuzeichnen. Dies geschieht mit der Absicht herauszufinden, in welcher Weise fördernde oder hemmende lebensgeschichtliche Bedingungen, die das Klavierlernen von Heranwachsenden bestimmt haben, im Klavier-Studium weiterwirken, ausbalanciert bzw. neutralisiert werden können oder aber die Tendenz zur Verstärkung aufweisen.

Schließlich versuche ich in einem dritten Schritt darzulegen, worin ein begründetes Interesse der Instrumentalpädagogik an Erkenntnissen pädagogischer Biographieforschung liegen könnte bzw. was wir als Musikpädagogen aus Versuchen der Reflexion eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung lernen können. In diesem Kontext möchte ich über die zwei vorgestellten Fallbeispiele hinausgehen und weitere an Interviews erworbene Einsichten miteinbeziehen.

2. Wie ist das Klavier in mein Leben gekommen? oder: Anfänge instrumentaler Lernprozesse

2.1 Das kam von ihm — das war nicht mein Wunsch!

Die Bestimmtheit durch den Vater lastete von Anfang an auf seiner Begegnung mit dem Klavier. Günther W. (11. Semester Musik und GL) erinnert sich: *„Ich habe wohl öfters mal selbst auf dem Klavier herumgeklimpert, aber jetzt, das so Woche für Woche streng zu machen, das kam von meinem Vater, das war nicht mein Wunsch!“* Die Sicherheit, welche aus dieser Äußerung spricht, gründet in der erlebten Divergenz zwischen eigenem und fremdem Wollen und in der erst viel später im Studium vollzogenen Erfahrung: Klavierspielen kann zum eigenen Anliegen werden. Aus der Sicht neugewonnener Identität erscheint es heute fast als rätselhaft, wie dies damals geschehen konnte: *„Ich hab's mitgemacht, ich weiß auch nicht, wodurch dies animiert wurde . . . Vielleicht wurde mir versprochen, daß ich etwas bekommen würde Aber dies entzieht sich jetzt meiner Kenntnis! Das kam von d e m . Das weiß ich!“*

Nicht als Identifikationssymbol, sondern als „*traumatische Gestalt zur Abarbeitung*“ wurde der Vater für Günther W. erlebbar. Er war der einzige Klavierlehrer vor seinem Studium! Allerdings dauerte dieses Unterrichtsverhältnis nur 5 Jahre lang. Äußerer Anlaß, mit dem Klavierlernen zu brechen, war die Faszination, welche vom Fußballverein ausging, zum inneren wurde der mutige Versuch, sich den Projektionen seines Vaters zu entziehen.

Aus der Perspektive des kritischen, emanzipierten Studenten, der sich in schweren Kämpfen und heftigen Auseinandersetzungen von seinem Elternhaus gelöst und gegen den Willen der Eltern ein Wirtschaftsingenieur-Studium abgebrochen hat, ist der Vater ein Mann, der nach 3 Jahren Kriegsgefangenschaft „*seine Ideale oder das, was er tun wollte*“ verloren hatte. Einst der „*beste Schüler*“ einer Mannheimer Klavierdozentin, der auch in öffentlichen Konzerten hervorgetreten war, heißt Musikmachen jetzt für ihn: Abwechslung vom Arbeitstag, „*leichte Muse, Zerstreuung des Geistes*“; zumindest ist dies die Wahrnehmung seines Sohnes, der noch als 27jähriger Student unter dem Nimbus des beliebten Freizeit-Chorleiters leidet.

Den Anfang seines Klavierlernens umschreibt Günther W. als „*sehr zaghaft*“. Er erinnert sich noch an Tonleitern, kleine Liedchen, Hefte mit Bildern und Geschichten, die ersten Sinnlosigkeitserfahrungen: „*Es gab einfach Stücke, die waren langweilig, aber ich mußte sie üben!*“

Die Oberflächlichkeit, mit welcher Musik bei ihm zu Hause betrieben worden ist, die fehlenden ästhetischen Herausforderungen werden von dem Studenten heftig kritisiert. Bezeichnend scheint mir, daß seine Begegnung mit dem Musikstück *Pour Elise* — „*das erste, das wirklich einen Charakter hatte*“ — noch heute ganz lebendig ist. Die Entscheidung, sich in einer akuten Lebenskrise, nach abgebrochenem Erststudium und einer langen Zwischenzeit ohne jegliches Klavierlernen einem Musikstudium zuzuwenden, wird durch diese Begegnung mit beeinflußt gewesen sein.

Welch großer psychischer Druck auf dem Sohn eines renommierten, versierten Klavierspielers lag, wird spürbar an einer geschilderten Episode in der Grundschule. Dort verlangt der Lehrer von dem acht- oder neunjährigen Schüler, die Klasse während des Chorsingens am Klavier zu begleiten. „*Der Vater wählte das einzuübende Lied aus, schrieb Fingersätze auf ein Notenblatt, Melodie und Begleitung für die linke Hand und dann mußte ich das immer üben. Es war ein Tag der Angst! Das ging dann irgendwann mal in die Brüche, wo ich [dann] das einfach nicht mehr geübt habe und der Lehrer nicht mehr ganz so zufrieden war, ja, und da hab ich's dann bleiben lassen!*“

Wieviel Erleichterung lag noch zum Zeitpunkt des Interviews mit Günther W. in seinem Ausruf: „*Das war dann weg!*“ Wird hier nicht verstehbar, warum nach dem 12. Lebensjahr zunächst überhaupt kein Wunsch mehr besteht, Klavier zu spielen?

2.2 Die Entdeckung des Klaviers — oder: Eine Insel für mich selbst

Die Anfänge ihrer Klavier-Biographie unterscheiden sich deutlich voneinander. Es gibt keinen übermächtig lastenden Vater, dagegen spornen die Faszination, welche von der Persönlichkeit seines ersten Klavierlehrers ausgeht, und die Atmosphäre bei ihm zu Hause den jungen Andreas H. zu unerhörtem Leistungseinsatz an. Mit 12 Jahren, zu einem Zeitpunkt, als Günther W. Klavierlernen bereits „ad acta“ gelegt hat, gerät das Klavier in sein Leben und gewinnt innerhalb der Biographie des nunmehr 25jährigen Studenten — er studiert die Fächer Musik und Kunst — entscheidende Bedeutung: „*Ich hab' noch so Erinnerungen, wo ich im Wohnzimmer saß und irgendwo in Zeitschriften rumblättert; in der Schule fühlte ich mich nicht wohl. Als ich dann dieses Klavier entdeckte, hatte ich das Gefühl: Was hast Du eigentlich bisher verpaßt? – und hatte auch so'n bißchen das Gefühl, jetzt was nachholen zu müssen.*“

Mit 14 Jahren wird Klavierspielen als „eine Insel“ erfahrbar, auf die sich der Schüler „gegenüber der Erwachsenenwelt retten“ kann. Für ihn wird evident: „*Da sind Erwachsene überhaupt nicht drin, da kann ich mit Dingen umgehen, die für mich so 'nen Rahmen schaffen, wo ich mich mit mir selbst auseinandersetzen kann.*“

Im Unterschied zu Günther W. kam Klavierspielen für Andreas H. „*ganz von ihm selbst*“. Er war vor dem Studium „*ganz eins mit der Sache*“.

Die tiefgreifende Erfahrung der Konstitution von Sinn in der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Musik, seinem Lehrer und dem Instrument, die Ahnung, daß das Klavier relativ spät in sein Leben gekommen ist, steigern seine Besessenheit zu üben. „*Ich merkte das manchmal gar nicht, wie schnell dabei die Zeit verging, und das ist ja eigentlich immer so'n Zeichen, daß es lebt, daß ich voll dabei bin.*“

Der Wunsch, Pianist zu werden, verdichtet sich; doch die Wahrnehmung, was gleichaltrige Spieler bereits mit 16 Jahren an Literatur am Instrument bewältigen, führt zur Krise — aus der Sicht des 25jährigen Studenten zur

„Selbstbeschränkung“. Über den inneren Weg zu ihr schweigt er sich aus. Für den „Leistungskampf“ hielt sich der junge Mann nicht geschaffen, Enttäuschungen wollte er sich lieber gar nicht erst zumuten. *„Da hab ich mir gleich — eigentlich so ernüchternd — gesagt: Machst lieber nur Schulmusik, so auf jeden Fall, oder fängst erst mal an zu studieren und dann — siehst Du weiter, was dann wird!“*

Stellen wir die rekonstruierten Anfänge instrumentalen Lernens am Klavier noch einmal gegenüber, so lassen sich folgende Eigenarten markieren: Die ersten Lernerfahrungen im Umgang mit dem Instrument konstituieren sich für Günther W. als eine Wegstrecke fremdbestimmten Tuns, besonders intrikat durch die Koppelung zweier Über-Ich-Instanzen: Vater und Lehrer in einer Person. Im Vollzug von Klavierspielen konnte in dieser Lebensphase keine Sinnerfahrung konstituiert werden.

Für Andreas H. sind demgegenüber eine tiefe emotionale Bindung an das Klavier und an die Person seines bewunderten Klavierlehrers sowie eine deutliche Tendenz zur „*Flucht in die Innerlichkeit*“ charakteristisch. Behutsame Kritik bzw. Distanz zur damaligen künstlerischen Praxis thematisiert auch der Student nur an einer Stelle im Interview. Vor den im Studium gewonnenen Maßstäben für Qualität von Interpretation können die in der Vergangenheit gespielten Stücke von Haydn und Chopin nicht standhalten. *„Wie unvollkommen müssen sie damals gespielt worden sein! Wie war es möglich, in ein er K l a v i e r s t u n de vier Stücke aus verschiedenen Epochen durchzunehmen?“*

Auch wenn die Arbeit am Klavier mit diesem Lehrer nie bis ins „Zeitgenössische“ vorgestoßen ist — Schönberg war bereits tabu —, so muß doch schon hier darauf verwiesen werden, daß die entscheidenden künstlerischen Anregungen für Andreas H. vom Unterricht vor dem Studium ausgegangen sind.

3. Klavierlernen während des Studiums 3.1

3.1 Mich persönlich neu zu entwickeln . . .

Zwischen dem 12. und 21. Lebensjahr gar kein Klavier mehr anzurühren und sich dennoch nach Irr- und Umwegen für ein Schulmusikstudium zu entscheiden, dazu gehört Mut! Es war ein Mut der Verzweiflung. Der Schritt „*zurück zum Klavier*“ geschah zu einem Zeitpunkt, als Günther W. von einem „*festgefahrenen, vorprogrammierten Lebenslauf*“ nach dem Muster seines Vaters nichts mehr wissen wollte. *„Warum ich wieder zurück zur Musik gegan-*

gen bin, das lag auch daran, eben an dieser Verzweiflung nach Darmstadt. Ich wußte wirklich nicht, was ich machen sollte mit mir. Die düstere Perspektive meines Elternhauses ‚Du hast deine Chance verpaßt!‘ lastete auf mir. Ich hatte ein Gespür, daß ich dafür [gemeint ist das Wirtschaftsingenieurstudium und die sich anschließende bürgerliche Karriere, die Verf.] nicht geschaffen bin, daß ich was anderes suche, was anderes brauche, aber nicht wußte, was. . . .“ Zwei Personen in dieser Lebensphase verdankt Günther W. viel. Aus der Retrospektive betrachtet, haben sie seinen weiteren Lebenslauf „schicksalhaft“ mitbestimmt. Bei einer früheren Deutschlehrerin kann er sich über die Konflikte mit seinen Eltern aussprechen; ein ehemaliger Schulkamerad, inzwischen Musikstudent in K., bestärkt ihn in seinem Plan, ein Musikstudium zu versuchen. *„Ich hatte gar keinen Musikunterricht in der Schule, konnte also gar nichts, hatte im praktischen Bereich den Stand von ‚Elise‘ oder Bachs erster Invention, mußte mit 22 Jahren auf dem Cello als Zweitinstrument anfangen, wollte aber in jedem Fall Sek. II studieren, obwohl mir damals alle im Beratungstest abgeraten hatten.“*

Vier Semester lang gibt sich der Student große Mühe im Klavierunterricht bei Frau L. Dann wird es ihm jedoch „unmöglich, da weiter zu machen“. „Psychoterror“; Ähnlichkeiten mit seiner Mutter, versteckte kritische Äußerungen wegen seiner hochschulpolitischen Aktivitäten im Fachschaftsrat verschlechtern die Möglichkeiten produktiven Umgangs miteinander.

„Zwischen dem Unterricht von Frau L. und meinem Vater, da war kein großer Unterschied. Es war immer das Gleiche. Es war ein gewisser Ritus! Am Anfang die Tonleitern, dann kam Czerny oder Hanon, und dann gab's irgend ein Stück zum Schluß. So hat mein Vater auch unterrichtet. Nur qualitativ tiefer! Und – äh – das Stück, das mußte auch klappen! Es gab wohl auch, wie gesagt, gewisse Dinge, die ich beachten sollte, aber ich finde, das hat mit Interpretation noch nicht viel zu tun. Also ich hatte interpretationsmäßig weniger Schwierigkeiten, es waren eher die Schwierigkeiten des ‚versteckten Unterrichts, des ‚geheimen Lehrplans‘, wie man so sagt. Die Art und Weise d e s p e r s ö n l i c h e n U m g a n g s, die mich auch an's Elternhaus stark erinnert hat.“

Günther W. verweigert sich, geht einfach nicht mehr zum Klavierunterricht, orientiert sich bei anderen Dozenten, ob ein Wechsel möglich ist. Sein Wunsch wird Frau L. zugetragen, die ihn daraufhin nicht mehr unterrichten will.

Nicht nur vom „Fortschritt und vom Weiterkommen“ her, sondern auch vom Persönlich-Menschlichen hat die nun folgende Ausbildungsphase bei einer japanischen Klavierpädagogin dem Studenten sehr geholfen. Sie mar-

kiert in seiner instrumentbezogenen Lern- und Bildungsgeschichte *die* entscheidende Wende. *„Ich habe sehr starke Sympathien für Frau S. entwickelt. Es hat mir wirklich auch mehr Spaß gemacht, mehr zu üben, bei ihr zu sein, im Unterricht zu sein. Und die Art und Weise, wie sie mir Stücke vorgespielt hat, — ich war irgendwie verzaubert!“*

Die fehlenden ästhetischen Herausforderungen in der frühen Phase des Klavierlernens beim Vater und im Studium bei Frau L. — hier ereignen sie sich! Die Fülle der Interpretationsmöglichkeiten von Musik offenbarte sich erst jetzt. Die Begegnung mit der Pathétique, der Ges-Dur Etüde op. 10 von Chopin regt zu einem enormen Übeeinsatz an. *„Und das waren dann d i e Momente, wo mir Klavierspiel wirklich Spaß gemacht hat, und wo ich auch s o vieles empfinden konnte, was mir vorher im Unterricht bei Frau L. und bei meinem Vater versagt geblieben ist!“*

Der Studienalltag gestaltet sich hart. Um die Fachpraktische Prüfung zu bestehen — im 11. Semester ist es dann so weit —, muß Günther W. das Üben mehr „instrumentalisieren“, als ihm lieb ist. Eine aufflackernde Sehnsuchtsentzündung zeigt an, daß es (das Üben) von enormer willentlicher Anspannung, **nicht** aber von der Balance zwischen An- und Entspannung geleitet ist. *„Ich habe dann sehr viel geübt: meistens von 16-20 Uhr am Klavier und dann von 20-22 Uhr am Cello, denn man durfte bei uns in der Wohnung nur bis 22 Uhr üben. So habe ich also immer eine volles Programm gehabt, einen Tagesrhythmus, teilweise auch Strukturen von zu Hause, die ich jetzt wieder übernommen habe.“*

Trotz seines erstaunlichen, eigenständig erbrachten Einsatzes im Bereich von Instrumentallernen weigert sich Günther W. im Gespräch hartnäckig, Klavierausbildung im Rahmen des Schulmusikstudiums einen besonderen Stellenwert einzuräumen. Er gesteht zwar zu, Bewegungsvorgänge nachzuempfinden, sich selbst am Instrument ausdrücken zu lernen, hätte ihm *„etwas gebracht“*, aber im Hinblick auf spätere Schulpraxis hält er diesen Zugewinn eher für hinderlich. Im Vorsprung selbst bereits vollzogener ästhetischer Erfahrung sieht der Student ein ausgrenzendes Moment und die Gefahr einer bereits vorgegebenen Distanz zu seinen Schülern. Sein Resümee faßt er so: *„Klavierausbildung sollte im Rahmen von Schulmusikstudium nicht vernachlässigt, aber auch nicht übertrieben werden. Ich finde, ein Musiklehrer sollte weitaus andere Qualitäten entwickeln, mehr so auf der pädagogisch-sensiblen Ebene mit Schülern umgehen können, als daß man meint, wenn man jetzt eine gute Fachpraktische Prüfung macht, hätte man auch Einfühlungsvermögen für eine Klasse, um Musik darzustellen.“*

3.2 Kann ich überhaupt noch „ich selbst sein“ beim Spielen?

Im Studium stößt Andreas H. auf ein „ganz anderes Bewußtsein“. Die ihm vertrauten Ebenen von Klavierunterricht — Gewichtsspiel, Entwickeln von Körpergefühl, Techniken der Entspannung sowie Auseinandersetzung mit Fragen der Interpretation — haben plötzlich ihren Stellenwert verloren. Die daraus folgende, tiefe Verunsicherung kommt in den Selbstaussagen von A. zum Ausdruck. Die neue Beziehung zwischen Lehrendem und Studierenden scheint zunächst ungeklärt. *„Wer bist Du hier überhaupt? Wie bist Du hier angesehen? Steht der [gemeint ist der neue Lehrer, die Verf.] auch wirklich voll hinter Dir und gibt er Dir 'ne gewisse Ruhe?“*

Wie enttäuschend! Künstlerische Ausbildung scheint nun gar nicht mehr auf ihn als Person ausgerichtet zu sein. *„Es gab 'ne gewisse akademische Schablone, die man auf alles setzen konnte.“*

Der „materielle“ Notentext beansprucht die gesamte Aufmerksamkeit: scheinbar objektiv Gegebenes, Pausen, rhythmische Strukturen. Eigenständige Interpretationsversuche werden — zumindest im Erleben des Studenten — vom Lehrenden zurückgedrängt. Damit scheint die Leitvorstellung von Andreas H., eine ganz bestimmte Beziehung zu einem Stück aufzubauen, daß *„sich das mit mir entwickelt“*, keine Realisierungschance mehr zu haben. Dem heimlichen, nicht offen ausgetragenen *Deutungskampf* entspringen Zweifel und Resignation. *„Kann ich überhaupt noch ich selbst sein beim Spielen?“*

Je seltener die Versuche der Verständigung über ästhetische Erfahrungen, das Austauschen von Vorstellungen über Interpretation werden, desto mehr erscheint Klavierausbildung darauf reduziert, spieltechnische Ungenauigkeiten bei der Umsetzung des Notentextes zu korrigieren. *„Ich hab eigentlich resigniert, hab mir gesagt: Gut, dann nehm ich den Unterricht nur als solches wahr. Der war ja eigentlich auch nur solches. Ich habe mich dann a u f m i c h s e l b s t z u r ü c k g e z o g e n, oder hab' das auch mit Freunden ausgetauscht, denen vorgespielt.“*

Im Klavierstudium ist für Andreas H. *„nichts Neues und Wesentliches“* hinzugekommen. Am meisten hat er geistige Anregungen vermißt, z. B. auch im Hinblick auf eine fundierte Anleitung zum Üben. *„Über Üben haben wir im Unterricht n i e gesprochen; also höchstens so Sachen wie ‚Standard-Übengeschichten‘, wie z. B. bei der Revolutionsetüde diese linke Hand, wie man da durch bestimmte Akkorde d a s technisch draufkriegt; aber es ist k e i n g e i s t i g e s Ü b e n oder so gewesen. Und ich habe eigentlich immer nach*

Methoden gesucht, w i e ich ganz anders üben könnte. Ich hatte immer das Gefühl: Du übst ganz unzulänglich, unkonzentriert. Du hast Nebel vor 'n Augen. Du spielst über etwas hinweg.“

Aus diesem deutlichen Mangelerlebnis heraus entwickelt der junge Mann nach und nach für sich selbst eine Methode sinnvollen Übens. Geleitet wird er von der Idee, den Ursachen häufig auftretender Fehler bei der Wiedergabe eines Stückes auf die Spur zu kommen. Er stellt sich selbst die Aufgabe, ganz konzentriert an einer Passage zu üben, setzt sich das Ziel, keinen einzigen Fehler zu machen und durchgehen zu lassen, in so ruhigem Tempo, „daß er das ganze Stück unter bewußter Kontrolle“ hat. „Und dann hab ich eigentlich gemerkt, daß das 'n Weg ist. So kann man rangehen, und damit kann man auch schon gewisse kleine Erfolge verzeichnen, indem man sich sagt: Geschwindigkeit ist gar nicht das Problem, die S c h n e l l i g k e i t i s t e i g e n t l i c h d i e F ä h i g k e i t l a n g s a m z u s p i e l e n.“

Klavierausbildung im Rahmen des Schulmusikstudiums, das war für Andreas H. allenfalls „'n Bekanntwerden mit 'ner anderen Welt, mit 'ner anderen Auffassung von Klavierspielen.“

4. Ausblick

Was können wir als Musikpädagogen aus den Versuchen der Reflexion eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung lernen?

Zunächst vermitteln die dokumentierten Fallbeispiele — und über diese hinaus alle bislang bearbeiteten Interviews — eine allgemeingültige Einsicht: *die lebensgeschichtlich bedingte Kontextgebundenheit* von Klavierlernenden im Studium. Diese manifestiert sich sowohl dort, wo Personen in Beziehungsstrukturen involviert sind, als auch in Bereichen inhaltlicher, sachbezogener Auseinandersetzung.

So zeigt z. B. die Lerngeschichte von Günther W., daß die erste Ausbildungsphase während des Studiums bei Frau L. unbefriedigend verlaufen muß, weil sie zahlreiche Analogien zu negativen Erfahrungen im Klavierunterricht bei seinem Vater aufweist bzw. diese wieder aufleben läßt. Affinitäten zu früheren Kränkungen oder gar deren Wiederholungen — mangelnde Offenheit und „Psychoterror“ werden als Eigenschaften der Mutter *und* von Frau L. erlebt — wirken sich offensichtlich verhängnisvoll auf Beziehungsstrukturen

aus und verhindern Bildungsprozesse. Dagegen wirken Beziehungen, welche sich durch emotionale Balance, Wärme und Empathie auszeichnen, positiv auf Klavierlernen zurück und fördern menschlich-persönliche Entwicklung. Stellvertretend für zahlreiche ähnlich konstituierte Erfahrungen von Studierenden spiegeln dies die Erfahrungen Günther W.s mit der japanischen Klavierpädagogin wider.

Lebenskrisen — bei dem präsentierten Anschauungsbeispiel die schmerzhaft vollzogene (späte) Ablösung vom Elternhaus —, aus denen ein Individuum gestärkt hervorgehen konnte, spornen offensichtlich zu enormem Leistungseinsatz an, wie er prognostisch für Musikpädagogen zunächst kaum im Bereich des Möglichen gelegen haben mag. Gerade die mir bislang vermittelten, instrumentbezogenen Lebensgeschichten erheblich älterer Musikstudierender verweisen immer wieder auf diesen Sachverhalt.

Entfaltungsmöglichkeiten lassen sich offensichtlich dort von spezifischer Qualität nachweisen, wo frühere Bildungsbedürfnisse in vorangegangenen Lernphasen nicht ausgelebt werden konnten und nun im Studium Erfüllung finden. Ich denke hier etwa an die von Günther W. im Unterricht bei seinem Vater sowie bei Frau L. entbehrten *ästhetischen Herausforderungen*, welche, später positiv gelebt, die Intensität seiner Auseinandersetzung mit Musik und dem Klavier erheblich steigern konnte.

Gegenüber sich in „Klavier-Biographien“ widerspiegelnden individuellen Gegebenheiten, Motiven, Leitlinien, Lebensbezügen nehmen sich Lernziele, zu erfüllende Studiennormen (Regelstudienzeiten), aber auch nach wie vor noch traditionelle Literaturkanons, eigentümlich unflexibel aus.

Wer von uns hätte denn angesichts der zu Beginn des Studiums von Günther W. ausgewiesenen dürftigen (!) Voraussetzungen angenommen, daß er — wenn auch erst im 11. Semester — jemals eine glänzend bestandene Fachpraktische Prüfung im Hauptfach Klavier für die Sek. II vorzeigen könnte? Im Vergleich mit vorangegangener Klavierausbildung können im Klavierstudium für Musikstudierende in der Lehrerausbildung schmerzliche Reduktionen erfahrbar werden. Diesen empirischen Befund nehmen wir vermutlich nur ungern zur Kenntnis. Da er jedoch von Musikstudierenden in drei unterschiedlichen Regionen der Bundesrepublik Deutschland unabhängig voneinander thematisiert worden ist, müssen wir ihn ernst nehmen. Am Beispiel von Andreas H. läßt sich ablesen, daß der Bewußtseinshorizont von Studierenden den von Lehrenden überschreiten kann und daß deutlich artikuliert Herausforderungen zum „ästhetischen Dialog“ bzw. instrumentbezogenen „Bildungsgespräch“ mitunter nur sehr bedingt aufgenommen werden.

Hier scheint eine — über dieses Fallbeispiel hinausweisende — Annahme ihre Bestätigung zu erfahren: Lehrende, welche nicht bereit sind, sich im Diskurs und handelnd auf Prozesse der Reflexion von Lernerfahrungen ihrer Studierenden einzulassen, obwohl sie diese Erfahrungen mit konstituiert haben, bringen sich selbst um eigene Entwicklung und handeln an den Lernenden vorbei. Damit scheint zugleich das Problem künstlerischer Ausbildung am Klavier — und ich befürchte auch vieler anderer Ausbildungssituationen — benannt zu sein, und der Reichtum an Varianten, in welchen dieser empirische Befund — in den frühen Phasen Klavierlernens *und* im Studium — erscheint, ist faszinierend und erschreckend zugleich.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die skizzierten Anfänge klavierbezogener Lerngeschichten zurückblenden und zusammenfassen, was sich nach meiner Beobachtung bislang an ihnen ablesen läßt. Ich gehe dabei auf weitere mir bekannte Fallbeispiele mit ein:

Dort, wo die Erstbegegnung mit dem Instrument relativ früh erfolgte (zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr), ist aus der Retrospektive *die Bestimmtheit durch nahestehende Personen der direkten Umwelt*, vornehmlich die *Macht des Vaters* von Studierenden als leidvolle Erfahrung mehrfach thematisiert worden. Die emotionale Umklammerung (z. B. Identifikation mit dem lustvoll musizierenden Vater) kann so vehement sein, daß sogar 9 (!) Jahre lang ein ungeliebter, Angst einflößender, physisch abstoßender Lehrer — als Freund des Vaters — ertragen wird, bis die Kraft zur Selbstbefreiung aus doppelter Fremdbestimmtheit sich herausgebildet hat. Für diese frühen Anfänge unter dem Zeichen großer Fremdeinwirkung gelten offenbar — unabhängig von der Dauer der ersten Phase des Klavierlernens — in besonderem Maße als grundlegende Strukturen individuelle Ablösungsmuster oder Alternativ-Strategien. Sie lassen sich deuten als Bedingungen der Konstitution von Eigenständigkeit.

Eine *Zwischen-Phase* des Freiseins von allen mit Klavierspielen belasteten Pflichtbindungen bildet sich häufig als Möglichkeit heraus, eine eigene, neue Beziehung zum Instrument, einen emotional bestimmten Umgang mit Musik zu konstituieren, nicht selten als „Gegen-Musik“ zu der vom Vater favorisierten.

Sinnerfahrungen in frühen Phasen Klavierlernens („Eins-Sein“ mit der Sache, „Erfüllte Zeit“) spornen zu enormem Leistungseinsatz an und scheinen tiefgreifende Spuren zu hinterlassen, welche sich später nie mehr verlieren.

Inwiefern also können Erkenntnisse pädagogischer Biographieforschung für Instrumentalpädagogen von Bedeutung sein?

Sie legen nahe, den individuellen Belangen und Gegebenheiten von Musikstudierenden mehr Aufmerksamkeit zu schenken und diese in ästhetische Praxis stärker miteinzubeziehen. Sie können dazu verhelfen, Vorurteile abzubauen; sie vermitteln Anregungen zur kritischen Selbst-Wahrnehmung und Selbst-Deutung von Instrumentalpädagogen. Haben wir diese nicht alle sehr nötig?

Anmerkungen

- 1 Ähnliches konstatiert Arno Combe in bezug auf Lehrer. Vgl. dazu in: A. Gombe, Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen. Lebensentwürfe und Lebensgeschichten, Hamburg 1983, S. 25.
- 2 Über seine Voraussetzungen, Ziele und Methoden berichtete ich bereits in diesem Kreis. Vgl. dazu F. Grimmer, Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerbildung, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 7: Unterrichtsforschung, hrsg. von H. J. Kaiser, Laaber 1986, S. 71-86.
- 3 H. J. Heydorn, Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3), Frankfurt 1980, darin: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht, S. 283ff. Diesen Prozeß „*fortschreitender Befreiung des Menschen zu sich selbst*“ zeigt Heydorn anhand unterschiedlicher historischer Stationen gesellschaftlicher Verfaßtheit und menschlichen Bewußtseins auf.
- 4 J. Henningsen, Autobiographie und Erziehungswissenschaft, Essen 1981, S. 11. Dort dokumentiert der Autor eindrucksvoll seine These: „*Lebenslauf ist Bildungsschicksal*“.
- 5 Ebd., S. 14.
- 6 Combe, S. 26.

Dr. Frauke Grimmer
Westfalenstraße 2
3500 Kassel

Organisatorische Bedingungen des Musikhernens

Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung

HERMANN J. KAISER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Den *Ausgangspunkt* der folgenden Überlegungen bildet die Tatsache, daß musikalische Erziehungs- und Bildungsprozesse, sieht man einmal vom Privatunterricht ab, in Organisationen stattfinden. Diese bilden relativ kohärente und zeitlich stabile Gebilde und weisen eine mehr oder weniger ausgeprägte Struktur auf. Man kann davon ausgehen, daß die jeweilige Form der Organisiertheit musikalischen Lernens und seiner Vermittlung sich prägend auf Inhalte und Ergebnisse dieser Prozesse auswirkt. Es sei an die bereits 1925 von Siegfried Bernfeld vorgetragene These erinnert, daß die Organisation der Erziehung das Erziehungsergebnis diktiert (Bernfeld 1925, 127).

Das *Ziel* der hier vorgetragenen Überlegungen besteht darin, 1. das musikpädagogische Forschungsinteresse auf eine bisher wenig beachtete, in ihrer Wirkung aber kaum zu überschätzende Dimension musikalischer Aneignungsprozesse und ihrer Vermittlung zu lenken, 2. eine erste Orientierung im gegenwärtigen Diskussionsstand zu ermöglichen und 3. ein Bezugssystem für musikpädagogische Forschungen zur Organisation musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zu entwickeln.

Methodisch wird in der Weise verfahren, daß nach einer terminologischen Vorklärung zunächst bestimmte Organisationstheorien und die an ihnen geübte Kritik vorgetragen werden und anschließend die im engeren Sinne musikpädagogische Umsetzung, z. T. als Konsequenz aus der allgemeineren Erörterung, erfolgt.

1. Vorklärung

Hier werden die organisatorischen und nicht die institutionellen Bedingungen musikalischer Aneignungsprozesse thematisiert. Diese Einschränkung bedarf einer Erläuterung.

Die Vermengung der Begriffe „Institution“ und „Organisation“ hat zu vielen Unklarheiten geführt, so daß immer wieder gefordert wird, in organisationssoziologischen Zusammenhängen auf den Begriff „Institution“ zu verzichten (z. B. Etzioni 1964; deutsch 1967, 13). Wenn im folgenden von einer Organi-

sation, z. B. der Schule, als Institution gesprochen wird, dann ist damit gemeint, daß deren Struktur, Ziele und Verhaltensregulative eine besondere Form gesellschaftlicher Billigung erfahren haben. Diese erwächst ihnen aus spezifischen Sinnzuschreibungen, die keineswegs durchgängig rational begründbar sein müssen und sind, sondern ihren Geltungsanspruch aus „*rationalisierten Mythen*“ beziehen (Meyer und Rowan 1977). Rationalisierte Mythen sind Glaubenssysteme bzw. normative Systeme, die bestimmten Organisationen als Legitimationsinstrumente für Verhaltensregeln und strukturelle Arrangements dienen. Der Widerspruch von Rationalität und Mythos löst sich auf, sobald man den Rationalitätsgesichtspunkt für den *Ableitungszusammenhang* von Verhaltensweisen aus bestimmten Zielen geltend macht und das mythologische Moment für die *Glaubwürdigkeit* eben jener Ziele reserviert. Das heißt, Verhaltensregulationen und strukturelle Vorgaben werden von den Mitgliedern institutionalisierter Organisationen als verbindlich angenommen, obgleich der Geltungsanspruch rational nicht entfaltet werden kann (vgl. das Beispiel aus der Erziehungswirklichkeit bei Scott 1986, 199-200; ähnlich Selznick 1957,17).

Diese sehr komplexe und empirisch kaum aufzuhellende Problematik der Institutionalisierung der Organisiertheit u. a. auch musikalischer Aneignungsprozesse in bestimmten Organisationen bleibt hier außer Betracht. (Zu der unterschiedlichen Akzentuierung der in diesem Zusammenhang eine Rolle spielenden technischen und institutionellen Faktoren vgl. Meyer u. a. 1981.)

2. Organisationstheoretische Grundlagen

Die Vielfalt dessen, was der Begriff „Organisation“ meint, ist nahezu unübersehbar. Sie reicht von Ansätzen wie: Organisation als ein durch kollektive Identität wohl definierter Personenkreis, entfaltete Verhaltensvorschriften und auf spezifische Ziele gerichtetes soziales Gebilde (Parsons 1960; Mayntz 1963; Etzioni 1964; u. a.) bis hin zu interaktionistischen Zugriffen, die Organisationen als räumlich lokalisierbare soziale Gebilde verstehen, als „*besonders explizite Festsetzungen wesentlicher Komponenten jeder Interaktion, gleichsam ‚eingefrorene‘ Bestandteile, die sichern helfen, daß gesellschaftlich für relevant gehaltene Interaktionen ihre Form behalten unabhängig von besonderen Situationen und Motivationen*“ (Mollenhauer 1977,49), von der Vorstellung einer Organisation als geschlossenem System, mit nahezu aggregathafter Natur, bis hin zu Konzeptionen, welche den prozessualen Aspekt, das Organi-

sieren, in den Mittelpunkt stellen (Weick 1974,358). Anstelle weiterer Definitionen dessen, was eine Organisation ist oder sein kann, sollen im folgenden vier Ansätze der Organisationstheorie vorgestellt werden, die in der Vergangenheit die organisationstheoretische Diskussion von Bildungs- und Erziehungsprozessen beherrscht haben. An ihren Akzentuierungen wird deutlich werden, daß es einen verbindlichen Begriff von Organisation nicht gibt und wohl auch nicht geben kann (vorerst wenigstens). Es wird ferner einsichtig werden, daß diese Ansätze, obgleich z. T. im Gegensatz zueinander entwickelt, sich gegenseitig keineswegs ausschließen: Indem sie bestimmte Aspekte des Problems akzentuieren, entwickeln sie implizit auch eine Definition von Organisation.

2.1 Das Bürokratie-Modell Max Webers

Innerhalb seiner Typologie von Herrschaftsformen diskutiert Max Weber u. a. eine Reihe von Prinzipien, welche für bürokratische Organisationen kennzeichnend sind:

- 1) Für eine bürokratische Organisation sind zunächst die durch Regeln (Gesetze oder Verwaltungsreglements, Weber 1976,551) geordneten *Kompetenzen* charakteristisch. Dabei garantieren — wie Weber sagt — drei Momente ihren Bestand: 1. Es gilt die Verteilung regelmäßiger Tätigkeiten als amtliche Pflichten, d. h. klare Zuständigkeitsbereiche (Prinzip der Arbeitsteilung). 2. Die zur Erfüllung dieser Pflichten notwendigen Befehlsgewalten sind fest verteilt. 3. Es werden Personen mit generell geregelten Qualifikationen angestellt, welche die verteilten Pflichten erfüllen und die erteilten Rechte ausüben (Prinzip der Spezialisierung).
- 2) Sodann gilt das Prinzip der *Amtshierarchie*. Damit ist zunächst die feste Ordnung von Kontroll- und Aufsichtsbehörden gemeint, man spricht auch vom Instanzenzug. Dadurch wird jede einzelne Behörde zu einem Element in einem übergreifenden bürokratischen System. Da Bürokratien reinsten Wassers den Instanzenzug „monokratisch“, d. h. durch qualifizierte *Einzelbeamte*, realisieren, gilt das Prinzip der Über- bzw. Unterordnung also auch für die einzelnen Mitglieder dieser Organisation. Dieses Prinzip, so häufig negativ etikettiert, hat unbestritten seinen Vorteil: Es begrenzt die Macht der nächsthöheren Instanz, und zwar dadurch, daß — bei Differenzen zwischen in der Hierarchie unmittelbar benachbarten Instanzen — die untere Instanz die nächsthöhere als Schiedsinstanz anrufen kann.

- 3) Eine bürokratische Organisation ist ohne ein weiteres Prinzip, das der *Aktenmäßigkeit* der Amtsführung (d. i. der Aufgabenerfüllung), nicht denkbar: Alle Anordnungen, Verfügungen, Entscheidungen usw. sind schriftlich festzuhalten. Auch für die Kommunikation untereinander gilt das Gebot der schriftlichen Fixierung: der Dienstweg. Durch dieses Prinzip sichert sich eine Organisation ihre Unabhängigkeit von den Personen, die jeweils ein Amt bekleiden: Der Übergang zum nächsten „Amtsinhaber“ kann bruchlos erfolgen, da ihm die gesamte Geschichte „seines“ Amtes und der betreffenden Amtsführung aktenmäßig vorliegt.
- 4) Die zuvor aufgeführten Prinzipien gründen letztlich im Prinzip der *Kontinuität* und *Regelgebundenheit* der Amtsführung. Insofern kann man dieses Prinzip als Grundprinzip bürokratischer Organisation bezeichnen. Die Verfahrensregeln sind einerseits als technische Regeln, andererseits als (Verhaltens-)Normen formuliert. Um ihren Zweck zu erfüllen, müssen sie vier Forderungen genügen: Sie müssen generell gelten, relativ fest und erschöpfend sein, also möglichst den gesamten Aufgabenzusammenhang abdecken, und erlernbar sein.

Gegen diese Konzeption ist — ungeachtet ihrer bis heute andauernden Wirkung — auch Kritik vorgetragen worden. So hat insbesondere Parsons (1947,58-60) eingewandt, daß Weber zwei Grundlagen von Herrschaft miteinander vermengt: Einerseits gründe sich Autorität auf den Besitz eines rechtlich definierten Amtes, andererseits auf technische Kompetenz.

Thompson (1961,47) argumentiert ähnlich, wenn er sagt, daß Autorität an das Prinzip der Zentralisation, Kompetenz dagegen an das der Dezentralisation gebunden sei, weil sie sich einer vorhergehenden Ausbildung und einer fortwährenden Realisierung in der Praxis verdanke.

Diese Kritik dürfte die Konzeption jedoch nicht aus den Angeln heben können, da es sich in der Entgegensetzung von Autorität und Kompetenz letztlich nicht um einander ausschließende Prinzipien handelt.

Eine zweite Form von Vorwürfen gegen das Webersche Modell rührt daher, daß der *idealtypische* Charakter der „Herrschaftsformen“ und damit der erhobene theoretische Anspruch nicht wirklich zur Kenntnis genommen werden. Sie sind Konstruktionen, die der *Analyse* gesellschaftlicher Verhältnisse dienen sollen, und *keine konkreten Erscheinungsformen* von Organisationen (Weber 1976,550).

Die dritte Form von Kritik läßt sich dahingehend zusammenfassen, daß die von Weber formulierten Struktureigenschaften von Organisationen als Konstanten und nicht als *Variablen* definiert sind (Kieser und Kubicek ²1983,37). Das heißt, der Grad der Aktenmäßigkeit von Verwaltungsvorgängen, die Ausprägung hierarchischer Strukturen usw. sei das — insbesondere beim Vergleich von Organisationen — interessante und weiterführende Problem; die Tatsache allein, daß die o. g. Prinzipien einer (Verwaltungs-)Bükratie zugrunde liegen, besage an und für sich noch nicht viel. (Zur Konkretisierung dieser Kritik vgl. Scott 1986,110 und die dort herangezogene Literatur.)

Weber behauptet, daß „die Entwicklung ‚moderner‘ Verbandsformen *auf allen Gebieten . . . schlechthin identisch (sei) mit Entwicklung und stetiger Zunahme der bürokratischen Verwaltung*“. Er behauptet weiterhin, daß die bürokratische Verwaltung die rationalste Form der Herrschaftsausübung überhaupt sei, und zwar unter drei Gesichtspunkten: 1. im Hinblick auf ihre *Berechenbarkeit* sowohl für die Leitung (also diejenigen, die Herrschaft ausüben) als auch für die Interessenten (also diejenigen, für welche die Bürokratie ihre Dienstleistungen erbringt), 2. hinsichtlich Ausmaß und Qualität der erbrachten bzw. zu erbringenden *Leistungen*, 3. im Hinblick auf ihre formal *universelle Anwendbarkeit* auf alle nur denkbaren Aufgaben (Weber ⁵1976,128).

Die bürokratische Verwaltung ist nach Weber die Keimzelle des modernen westlichen Staates. Es ist daher naheliegend, wenn der Staat eines seiner wirkungsvollsten Herrschaftsinstrumente, die Bildungs-, Ausbildungs- und Erziehungsorganisationen, in ähnlicher Weise strukturiert wie seine sonstigen „Teilbürokratien“. Die Analyse ihrer bürokratischen Elemente durch die Wissenschaften von der Erziehung, also auch durch die Musikpädagogik, müßte zu einem vertieften Verständnis ihrer offenen und verdeckten Wirkungen führen.

Im Gegensatz zu einer solchen Erwartung muß man jedoch feststellen: Das Webersche Bürokratiemodell ist in erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhängen vorrangig als Gegenmodell herangezogen worden. Die dabei implizit gemachte Voraussetzung der Unvereinbarkeit von bürokratischer Organisation und Pädagogizität der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse (vgl. Vogel 1977; Baumert 1980,625ff.) scheint durch eine Charakterisierung gerechtfertigt, in der Weber auf die sozialen Implikationen bürokratischen Handelns aufmerksam macht. Er spricht u. a. von der „*Herrschaft der formalistischen Unpersönlichkeit*“: Bürokratisches Handeln ist — wenn es in Reinkultur auftritt — ein Handeln „*ohne Haß und Leidenschaft, daher ohne ‚Liebe‘ und ‚Enthusiasmus‘, unter dem Druck schlichter Pflichtbegriffe*“. Der Umgang der Bürokratie mit den Menschen erfolgt „*ohne Ansehen der Person*“. Der Mitmensch erscheint wesentlich als formale und nicht so sehr als soziale Größe: Das Absehen gerade von den Besonderheiten des jeweiligen „Falles“, der jeweiligen Situation und die Bezugnahme auf eine unterstellte Norm „*faktischer Gleichheit*“ (Weber ⁵1976,129) bilden die Entscheidungsgrundlage bürokratischen Handelns. Es ist daher — oberflächlich gesehen — nur allzu verständlich, daß eine zuvörderst am einzelnen Menschen interessierte (Musik-)Pädagogik, insbesondere also die der geisteswissenschaftlichen Tradition, die in der Formulierung des „Pädagogischen Bezu-

ges“ durch Nohl exemplarisch gefaßt worden ist, ein solches Modell als normative Grundlage der Organisation des Erziehungshandelns ablehnen muß (vgl. dazu die Einschätzung von Terhart 1986,208). Ihre Kritik trifft sich mit der des amerikanischen Organisationssoziologen Bennis, der — unter Einbeziehung des „*Scientific Management*“ Taylors (1911; deutsch 1919) — die Perspektiven des „*Rationalen Systems*“ als Theorien der „*menschenlosen Organisation*“ bezeichnet hat (Bennis 1959,263).

Allerdings dürfte diese Kritik an Weber nicht wirklich treffen. Denn dieser unterscheidet sehr wohl zwischen Deskription und Präskription: Die Gefahr einer zunehmenden Instrumentalisierung der Menschen durch zunehmende Rationalisierung in bürokratisch verfaßten Organisationen ist ihm durchaus bewußt gewesen. Seine Kritik am Taylorismus ist nicht übersehbar (Weber, ⁵1976, 686-687). Man kann sogar umgekehrt Webers Bürokratietheorie als Instrument betrachten, mit dem gefährliche Bürokratisierungstendenzen im Hinblick auf das Erziehungshandeln und die entsprechende Theorie frühzeitig erkannt werden können. Wenn Widersprüche zwischen bürokratischer Organisation und dem Erziehungsauftrag vorhanden sind, dann können wir derartige Organisationen ablehnen bzw. sie zu verändern trachten. Eine Theorie, die analytisch gedacht ist, normativ zu wenden, dürfte daher nicht ganz redlich sind.

2.2 Der Human-Relations-Ansatz

1967 trägt Peter Fürstenau Perspektiven in die bundesrepublikanische erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion ein, welche auf die amerikanischen organisationssoziologischen Forschungen jener Jahre zurückgehen und unter dem Begriff „Human-Relations-Forschung“ bekannt geworden sind. (Fürstenau bemüht sich um eine Vermittlung des bürokratischen mit dem Human-Relations-Ansatz. Zur Einschätzung dessen vgl. Terhart 1986, 209-210.)

Scott bringt die in der Human-Relations-Forschung formulierte Kritik am bürokratischen Ansatz und dem des Scientific Management auf den Punkt, wenn er sagt: „*Eine soziale Organisation nach rein technischen Kriterien von Rationalität zu führen*“ — und wir können ergänzen: sie nach diesen Kriterien zu beurteilen —, „*ist irrational, weil dabei die nichtrationalen Momente sozialen Verhaltens außer acht gelassen werden*“ (Scott 1986,119). Die Human-Relations-Forschung betrachtet eine Organisation zu allererst aus der Perspektive ihrer Mitglieder. Die Zufriedenheit der Organisationsmitglieder so-

wie ihre Motivation, Kräfte für die betreffende Organisation zu mobilisieren, werden leitende analytische Kriterien. Dieser Perspektivenwandel hat Folgen für die funktionale Bestimmung der Organisation als soziale Größe: Eine Organisation — in der Sichtweise des Bürokratiemodells ein gesellschaftliches Instrument zur Erreichung bestimmter Ziele unter Aufbietung größtmöglicher Rationalität, deren Verwirklichung den Grad der Effektivität der betreffenden Organisation markiert, die sich die Prinzipien der Arbeitsteilung, Zielspezifität, Formalisierung und hierarchisch strukturierten Kontrolle zunutze macht —, gewinnt für den Human-Relations-Ansatz ihren gesellschaftlichen Wert in sich selbst.

Wie viele organisationssoziologische Resultate gewinnt auch der Human-Relations-Ansatz seine spezifischen Züge zunächst aus Forschungen der Industriosozilogie (dokumentiert in: Roethlisberger und Dickson 1939; vgl. auch Romans 1950, deutsch 1960, ⁶1972, 72-99). Seine wesentlichen Erkenntnisse lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen (vgl. Homans 1960; Etzioni 1967, 69ff.; Scott 1986, 122):

1. Organisationen haben sowohl eine *formale* als auch eine *informelle* Struktur. Das Verhältnis beider zueinander kann durchaus konfliktbeladen sein (zur Frage der Terminologie vgl. Blau 1955, 143; Litterer 1963, 10; Dubin 1968, 104; Scott 1986, 223).
2. Organisationen haben sowohl Ziele, die mit Hilfe der ihnen eigenen Technologie eingelöst werden sollen (instrumentelle Ziele), als auch solche, die den Fortbestand der Organisation selbst sichern sollen (selbstreferentielle Ziele).
3. Die Arbeitsergebnisse einer Organisation werden ganz wesentlich durch soziale Normen bestimmt und nicht so sehr durch die Leistungsfähigkeit (physisch — psychisch — intellektuell) der Organisationsmitglieder (vgl. dazu z. B. Roy 1952; Seashore 1954).
4. Die Verhaltensmuster der Organisationsmitglieder sind ganz wesentlich durch nicht-materielle Anreize (wie auch Sanktionen) bestimmt.
5. Gegenüber der Organisationsleitung agieren die Organisationsmitglieder häufig als Mitglieder einer Gruppe und nicht (so sehr) als Individuen.
6. Die Einsicht in die soziale Bedeutung von Organisationen für ihre Mitglieder macht deren Beziehungen untereinander zu einem Forschungsgebiet von erhöhtem Interesse: Information und Kommunikation — Rollendefinitionen und Rollenverhalten (insbesondere das der Führung) — Sanktionen und Gratifikationen usf. rücken in das Zentrum des Forschungsinteresses.

Kritik hat dieser Ansatz in vielfältiger Form erfahren (vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei Perrow 1979, 90-138). Beanstandet werden

- a) die fehlende interne Stimmigkeit des Konzepts,
- b) die Form der empirischen Ergebnisse und
- c) die Ideologiefanfälligkeit der Konzeption.

Bemängelt wird zunächst, daß die Human-Relations-Forschung über ihrem Interesse an den *Verhaltensformen* der Organisationsmitglieder die Eigenschaften der Organisationsstruktur vergißt. Auch im Hinblick auf jene die Organisationsstrukturen beeinflussenden Faktoren gibt sie keine Antwort. Statt dessen analysiert sie, z. T. mit beträchtlichem methodischen Aufwand, die Wirkungen, welche Organisationen auf ihre Mitglieder haben. Auch wird auf die Enge des Spektrums der jeweils untersuchten Variablen hingewiesen (Etzioni 1967, 77; Kieser und Kubicek ²1983, 40ff.).

Eine weitere Kritik richtet sich gegen die perspektivische Enge des Human-Relations-Approaches: Viele Organisationsanalysen, die in der Tradition des Human-Relations-Ansatzes stehen, konzentrieren sich zu sehr auf die untersuchte Organisation unter Absehung vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld, indem sie wirkt (Etzioni 1967, 80; Scott 1986, 145).

Oben war angedeutet worden, daß die empirisch gewonnenen Ergebnisse des Human-Relations-Approaches in Zweifel gezogen wurden. Dazu sei an wesentliche Ergebnisse erinnert: Der Human-Relations-Ansatz glaubte belegen zu können, daß

1. ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Organisationsmitglieder und der Produktivität der Organisation,
2. eine positive Korrelation zwischen Führungsstil und Produktivität,
3. zwischen Mitbestimmung und Zufriedenheit,
4. zwischen Mitbestimmung und Produktivität,
5. zwischen Aufgabenerweiterung und Zufriedenheit und
6. zwischen Aufgabenerweiterung und Produktivität bestehe.

Weitergehende Forschungen (Brayfield und Crockett 1955; Strauss 1963; Hulin und Blood 1968; Lowin und Craig 1968; Hollander und Julian 1969; Vroom 1969; Schwab und Cummings 1970); haben die Ergebnisse in Zweifel gezogen.

Bereits recht frühe Studien machen auf den Umstand aufmerksam, daß die Häufigkeit des Auftretens informeller Gruppierungen innerhalb bestehender Organisationen anscheinend keineswegs so groß ist, wie dies der Human-Relations-Ansatz behauptet (Walker und Guest 1952; Dubin 1956; Vollmer 1960).

Weiterhin wird dem Human-Relations-Ansatz angekreidet, daß er die materiellen Gratifikationen gegenüber den symbolischen unterbewertet (vgl. dazu Walker und Guest 1952; Viteles 1953; Etzioni 1967,81).

Ein dritter Komplex von Kritiken hebt, wie gesagt, auf die ideologischen Implikationen der Human-Relations-Theorien bzw. deren Ideologieblindheit ab:

1. So ist die Fabrik, die Schule, die Musikschule keineswegs jener Ort, an dem sich die sozialen Bedürfnisse der Menschen harmonisch erfüllen, nachdem die Möglichkeit ihrer Realisation — durch den zunehmenden Fortfall von Kleingruppenbeziehungen infolge industrieller Entwicklungen — nicht länger gegeben ist.
2. In engem Zusammenhang mit dem vorhergehenden Kritikpunkt wird der Human-Relations-Forschung ihr Modell der „glücklichen Familie“ vorgeworfen: Der Konflikt — zentraler Untersuchungsgegenstand der H.-R.-Forschung — ist kein akzidentieller, unter allen Umständen zu beseitigender, sondern ein substantieller Bestandteil innerorganisatorischen Lebens („*Unterschiede in wirtschaftlichen Interessen und in Machtpositionen können nicht ‚hinwegkommuniziert‘ werden*“ (Etzioni 1967, 75).

3. Damit gerät der H.-R.-Ansatz in den Verdacht, seine Tätigkeit als Stabilisierung von bestehender Herrschaft innerhalb der Organisationen zu betreiben: Das „glückliche Familienmodell“ verharmlost objektiv bestehende Interessensgegensätze und Entfremdungsstrategien großer Organisationen (Industriebetriebe und Administrationen gleichermaßen).
4. Die (scheinbar reale) Einbeziehung der Betroffenen (Arbeiter, Lehrer, Untergebene im allgemeinen) in Konfliktlösungsstrategien, die letztlich doch nur der Beruhigung der Organisationsoberfläche und damit der Organisationsleitung dienen, führen zu einer Scheinautonomie der Organisationsmitglieder.

War den „klassischen Ansätzen“ der Bürokratieentwicklung und des Scientific Management der Vorwurf gemacht worden, sie konstruierten Organisationen als Strukturen ohne Menschen, so kann man — überspitzt formuliert — dem Human-Relations-Ansatz vorwerfen, er betrachte Organisationen als Ansammlungen von Menschen ohne Organisationsstrukturen (Kieser und Kubicek 1983,41).

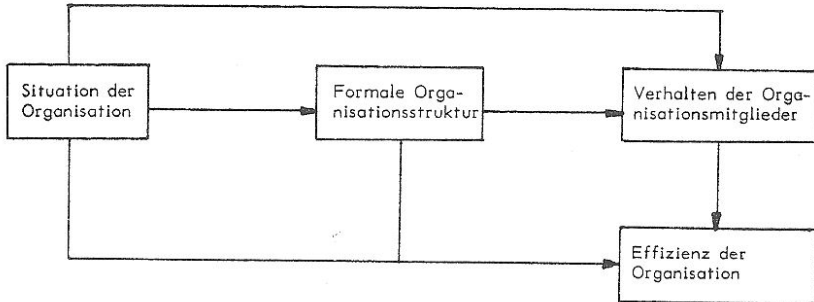
2.3 Das kontingenztheoretische Modell

In seinem Versuch, die unterschiedlichen Entwicklungsstufen organisationssoziologischer Forschungen zu klassifizieren, hat Scott (1986,182; vgl. auch 1978) ein zweidimensionales Ordnungsschema vorgelegt. Die beiden Dimensionen werden gebildet aus dem Verhältnis, welches Organisationen im Hinblick auf ihre Umwelt einnehmen einerseits, und nach dem dominierenden Organisationsprinzip andererseits. (Scott greift dabei auf die Unterscheidung „rational“ versus „natürlich“ im Ordnungsprinzip von Gouldner (1959,405) zurück sowie auf eine Arbeit von Katz und Kahn (1966,18), die zwischen — im Hinblick auf ihre Umwelt — „offenen“ und „geschlossenen“ Organisationssystemen unterschieden hatten. Bereits 1975 hatte Champion (1975,30) eine dem Scottschen Vorschlag ähnliche Systematik vorgelegt.) Das Schema erlaubt — bei allen Vorbehalten gegen ein „Schubladendenken“ — die Verortung unterschiedlicher organisationstheoretischer Positionen:

		Verhältnis zur Umwelt	
		geschlossen	offen
Organisationsprinzip	rational	Bürokratie-Modell (Weber) Scientific Management (Taylor)	Kontingenztheoretischer Ansatz
	natürlich	Human-Relations-Ansatz	

Die Verortung des kontingenztheoretischen Ansatzes, der auch Verfechter in der Theorie der Schule als Organisation gefunden hat, macht den wesentlichen Unterschied zu den bisher diskutierten Ansätzen deutlich: Die Kontingenztheorie (Zusammenhangstheorie: Organisationsstrukturen sind von anderen Größen *abhängig* [mit ihnen kontingent]) — ihren Namen „*contingency approach*“ verdankt sie den Autoren Lawrence und Lorsch (1967, 185-210) — geht davon aus, daß die Struktur einer Organisation ganz wesentlich extern definiert wird, d. h. durch die jeweilige Situation, in der sie gegründet wird, sich erhält und möglicherweise untergeht. Deshalb firmiert dieser Ansatz bisweilen auch unter dem Begriff „*Situativer Ansatz*“ (Staehle 1973). Eine Grundvorstellung, die nahezu alle Kontingenztheoretiker teilen, besteht darin, Organisationsmerkmale struktureller Art als funktionale Antworten auf die Unbestimmtheit und Variabilität des Aufgabenumfeldes der betreffenden Organisation zu verstehen.

Das ursprünglich etwas einfachere Modell der Abhängigkeit der Organisationsstrukturen von den Situationen ist zwischenzeitlich einer komplexeren und angemesseneren Vorstellung gewichen (zum folgenden vgl. Kieser und Kubicek ²1983, 61).



Ein wesentliches Postulat dieses Ansatzes besteht darin, daß die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Größen des Modells empirisch zu ermitteln sind!

2.4 Das Modell des „Loose Coupling“

In der Darstellung des kontingenztheoretischen Ansatzes waren wir auf die Klassifikation von Organisationstheorien durch Scott zu sprechen gekommen

men. Dort war das Feld, welches *offene* und *natürliche* Organisationssysteme aufnehmen soll, noch nicht gefüllt worden (vgl. S. 86f.). Diese Stelle nimmt in unserem Zusammenhang ein Ansatz ein, der unter dem Begriff des „Loose Coupling“ insbesondere für die jüngste Diskussion um die organisationellen Strukturmomente von Schule bedeutsam geworden ist. Für die amerikanische Schulsoziologie kann er sogar als beherrschend charakterisiert werden (für die bundesrepublikanische Rezeption dieses Ansatzes vgl. Baumert 1980; Baumert und Leschinsky 1986; Terhart 1986).

Obgleich der Begriff des „Loose Coupling“ (≈ lose Verbindung) erst durch Weick 1976 als Metapher für alle Formen von Erziehungs- und Bildungsorganisationen geltend gemacht wird, kann man die Grundidee bereits zu Beginn der siebziger Jahre ausmachen, und zwar in einem recht originellen Modell, dem „Mülltonnen-Modell“ (Garbage Can Model). Das Interessante an diesen Vorstellungen ist zunächst einmal, daß sie — im Gegensatz zu den vorher angesprochenen Erklärungsversuchen von organisationellen Prozessen und Strukturen, die aus der Organisationssoziologie und der betriebswissenschaftlichen Forschung (bzw. der betrieblichen Organisationslehre) kamen — aus Untersuchungen über Erziehungssysteme erwachsen sind (zunächst waren die Universitäten Gegenstand des Interesses; auf die Schule übertragen und z. T. auf Organisationen überhaupt ausgeweitet: Turner 1977, Bell 1979, 1980; Padgett 1980; Rowan 1982; Allison 1983).

Die frühen Theoretiker dieses Ansatzes (March und Olsen 1976; Cohen, March und Olsen 1972, 1976; March 1978) ließen sich von der Frage leiten, wie eigentlich Entscheidungen in Organisationen zustande kommen, die durch unzureichend definierte Ziele, unklare *Technologien* und *wechselnde Beteiligung* von Organisationsmitgliedern an Entscheidungsprozessen gekennzeichnet sind (Cohen u. a. 1972, 1). March und seine Kollegen charakterisieren derartige Situationen als „*organisierte Anarchien*“ und behaupten, daß solche Situationen insbesondere in öffentlichen und erzieherisch tätigen Organisationen zu finden seien. Sie reaktivieren damit, bewußt oder unbewußt, — wie auch andere Theoretiker des „Loose Coupling“ — den Gedanken von der spezifischen Unklarheit (looseness) der Koordinationsprozesse in den Schulen, den bereits Bidwell 1965 vorgetragen hatte. Sie machen darauf aufmerksam, daß Organisationen u. a. zwei grundlegende Eigenschaften aufweisen (von denen die erste auch von anderen organisationstheoretischen Positionen betont wird):

1. Man kann Organisationen als ein gesellschaftliches Mittel oder Instrument ansehen, mit dem exakt umrissene Probleme gelöst werden können

(vgl. dazu den Bürokratie- und den Scientific Management-Ansatz); ferner kann man Organisationen als Strukturen deuten, in deren Rahmen soziale und gesellschaftliche Konflikte auf der Grundlage von Verhandlungen gelöst werden (vgl. dazu den Human-Relations-Ansatz).

2. Eine weitere Eigenschaft ist möglicherweise noch wesentlicher: Organisationen geben ihren Mitgliedern Verfahren zur Deutung ihrer eigenen Tätigkeiten und deren Funktionen an die Hand: *„So gesehen ist eine Organisation eine komprimierte Sammlung von Entscheidungen, die nach Problemen Ausschau halten, von Standpunkten und Meinungen, die nach Entscheidungssituationen suchen, in die sie eingehen können, von Lösungen, die nach Fragen suchen, auf die sie die Antwort sein können, und von Entscheidungsträgern, die nach Arbeit suchen“* (Cohen u. a. 1972,2).

Probleme, Lösungen, Beteiligte und Wahlmöglichkeiten werden in diesem Modell als voneinander weitgehend unabhängige Ströme betrachtet, welche in die „Mülltonne“ hinein- und auch wieder herausfließen. D. h., die spezifische Zuweisung von Lösungen zu Problemen usf. ist in großem Maße zufallsbedingt. Entscheidungen werden aber laufend getroffen. Hier knüpfen die Institutionalisierungstheoretiker wie z. B. Meyer und Rowan (1977) an, wenn sie behaupten, daß rituelle Festlegungen zu Ordnungsprinzipien und Sinnstiftern werden können und „rationale Mythen“ als Entscheidungs- und Handlungsprinzipien fungieren. Ordnungsprinzipien und Handlungsregulative sind dann nicht Ausflüsse von Organisationszielen oder von Erfordernissen der verwendeten Technologien, sondern beziehen ihre Rechtfertigung und Begründung (Grundlegung) aus den spezifischen Ideologien der betreffenden Organisation. Sie fließen bei Abwesenheit von spezifischen Leitlinien und Kontrollen in die Definitionen anerkannter Rollen ein und wirken als Stabilisatoren für organisatorische Strukturen (Meyer u. a. 1978).

Die Vorstellung, daß Bildungs- und Erziehungsorganisationen nur lose miteinander verbundene Systeme darstellen, wirft unmittelbar die Frage danach auf, was sie denn jeweils als Organisation zusammenhält. Die sie zusammenhaltenden Kräfte werden denn auch nicht als aus dem Innern der jeweiligen Organisation, sondern als von außen kommend gedacht; sie basieren auf dem kollektiven Bemühen (collective effort), mit den gesellschaftlich vereinbarten Ritualen umzugehen, welche durch die gesellschaftlichen Mythen (oder institutionellen Regeln) der Erziehung (des Erziehungssystems) definiert werden (Meyer und Rowan 1983,76).

Eine vehemente Kritik dieses Ansatzes ist erst kürzlich noch durch Tyler (1985) vorgetragen worden. Die Schwierigkeiten, die er bei seiner Anwendung verursache, lassen ihn nichtssagend und konfus erscheinen (1985,60), ja, er mißt ihm die Schuld an dem disparaten Zustand der Theorie von der Schule als Organisation zu.

Anders dagegen z. B. Terhart (1986), der „organisierte Anarchien“ als die Möglichkeiten ansieht, in denen überhaupt noch Erziehung stattfinden kann, weil sie in ihnen weder administrativ gegängelt werden kann noch zwangsläufig damit dem Belieben der Mitglieder jener organisierten Anarchien überlassen werden muß.

3. Ein Bezugsrahmen musikpädagogischer Forschung

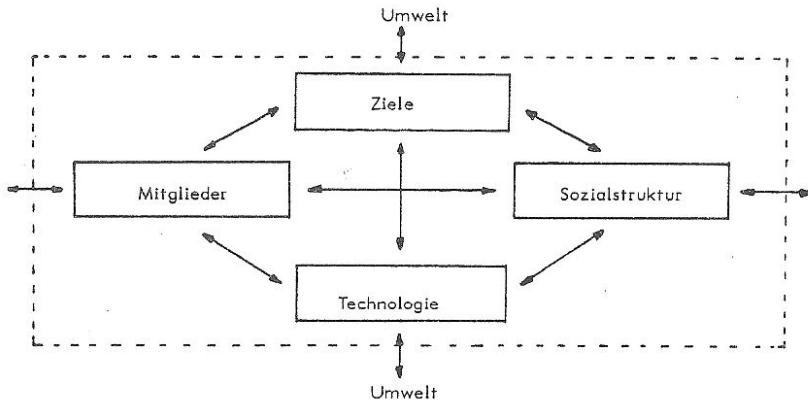
Die zuvor skizzierten vier organisationstheoretischen Ansätze wurden in diesem Zusammenhang bemüht, weil sie,

1. insbesondere in England und Amerika, die Grundlagen für die Erforschung von Organisationen gebildet haben, deren Aufgabe in der Vermittlung von Bildung und Erziehung bestand, und
2. die Entfaltung von Kategorien erlauben, mit denen der Einfluß der Organisiertheit musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse auf die Prozesse selbst und die daran beteiligten Personen analysiert werden kann.

Die deutschsprachige musikpädagogische Forschung hat sich in der Vergangenheit kaum diesem Problemkreis zugewandt; insofern bildet die Studie von Schaffrath, Funk-Hennigs, Ott und Pape (1982) eine bemerkenswerte Ausnahme. Hier ist nun nicht der Ort, nach Gründen für diesen Umstand zu suchen. Es ist zunächst einmal viel wichtiger, Problemdimensionen aufzuzeigen, die zu Fragestellungen und Forschungsaufgaben von musikpädagogischer Bedeutung führen.

Insbesondere der kontingenztheoretische Ansatz hat deutlich gemacht, daß es „die“ Organisation nicht gibt, sondern nur Organisationen, und zwar deshalb, weil an ihrer spezifischen Gestalt die Umwelt durch strukturierenden Einfluß mitgewirkt hat. Folglich gibt es auch nicht „das“ Analyse-Modell, welches uns in die Lage versetzte, das recht heterogene Erscheinungsspektrum von Organisationen ein für alle Male in den Griff zu bekommen. In der gängigen Literatur hat jedoch ein Bezugsrahmen breitere Verwendung gefunden, der wichtige Elemente jeder Organisation und deren wechselseitige Beziehungen kenntlich macht. Die begriffliche Fassung einzelner Komponenten und ihre Anordnung variiert dabei von Autor zu Autor (vgl. dazu Leavitt 1965; Aregger 1975; Scott 1986).

Das SYSTEM Organisation



Eine Organisation wird hier also als ein *System* von Elementen betrachtet, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Umwelt, Mitglieder, Sozialstruktur, Ziele und Technologie (= Gesamtheit von Verfahren zur Aufgabenerfüllung [Litwak 1961; Perrow 1970]) bilden konstitutive Elemente dieses Systems. (Über die Einbeziehung der „Umwelt“ als Systemelement herrscht unter Organisationstheoretikern keine Einigkeit. Wir folgen hier Scott [1986].) Als solche haben sie *konstruktive* Funktion für das reale Erscheinungsbild von Organisationen. In unserem Zusammenhang werden diese Begriffe als *analytische* Kategorien, als heuristisches Instrumentarium bei der Entwicklung von Forschungsdimensionen benutzt. Es wird nicht behauptet, daß ihre Anzahl erschöpfend ist, sondern nur: Ohne sie und ohne das Beziehungsgeflecht, welches sie untereinander bilden, sind Organisationen nicht denkbar. Ferner erlaubt dieser Bezugsrahmen die Berücksichtigung von Ergebnissen *unterschiedlicher* organisationstheoretischer Positionen.

Ein Blick auf den gegenwärtigen musikpädagogischen Diskussionsstand zeigt, daß die Bereiche „Ziele“ und „Technologie“ (Didaktik — Methodik — Unterrichtstechnologien) im Zentrum des Interesses stehen und immer gestanden haben; der Bereich „Mitglieder“ ist völlig unzureichend aufgearbeitet; dasselbe gilt — sogar in erhöhtem Maße — für den Bereich „Sozialstruktur“ (= Normen und Verhaltensstruktur *innerhalb* der betreffenden Organisation). Auch ist vorläufig der Bewußtseinsstand im Hinblick auf das organisationsbedingte und organisationsabhängige Zusammenspiel der einzelnen Bereiche noch als defizitär zu bezeichnen.

Organisationen lassen sich aber auch unter einem *funktionalen* Gesichtspunkt betrachten, und zwar als Instrumente und gesellschaftliche Räume, mit deren Hilfe und in denen Aufgaben erledigt und Arbeiten verrichtet werden. Dabei spielt formal keine Rolle, ob es sich um selbstgesetzte oder übertragene Aufgaben handelt. Soll es nicht zu einem totalen Durcheinander kommen, dann müssen Organisationen Regelungen treffen, die angeben, wie ihre Mitglieder im Hinblick auf die zu erledigenden Aufgaben untereinander zu verfahren haben.

Das Modell, an dem sich in dieser Hinsicht Organisationstheoretiker orientieren, ist — wie so häufig — der Webersche Bürokratie-Ansatz. In unserer knappen Skizze waren seine Prinzipien bereits zur Sprache gekommen:

1. Teilung der Arbeit
2. Zuweisung von „Befehlsgewalten“ (Weisungsbefugnisse), die sich in Form eines „Stellengefüges“ artikulieren.
3. Verteilung von Kompetenzen
4. Aktenmäßigkeit (=Formalisierung)

Es handelt sich also um Prinzipien zur Regelung der innerorganisationellen Tätigkeiten. Die Kontingenztheoretiker haben im Anschluß an Weber diese Prinzipien um das der *Koordination* erweitert: Teilt man einen komplexen Arbeitsvorgang in mehrere weniger komplexe auf, dann müssen letztere in irgendeiner Form aufeinander abgestimmt, d. h. koordiniert werden. Aus dem Prinzip der Arbeitsteilung entfaltet sich also zwangsläufig ein Koordinationsbedarf. Terminologisch folgen wir hier dem Vorschlag von Kieser und Kubicek (1983, 79ff.), die diese Prinzipien in die folgende Form gebracht haben:

1. Spezialisierung (Arbeitsteilung)
2. Koordination
3. Konfiguration (Form des Stellengefüges einer Organisation)
4. Entscheidungsdelegation (Kompetenzverteilung)
5. Formalisierung

Auch diese Prinzipien lassen sich wiederum unter zwei Gesichtspunkten betrachten: Pragmatische Kriterien sind sie insofern, als sie Instrumente zur Regelung der von der Organisation zu leistenden Arbeit darstellen; bei einem Vergleich verschiedener Organisationen miteinander, aber auch zur

strukturellen und funktionalen Analyse einzelner Organisationen dienen sie als *analytische* Kategorien.

Es dürfte unmittelbar einleuchten, daß erst die Zusammenfügung der „Systemkategorien“ (Umwelt, Mitglieder usw.) mit jenen den Arbeitsprozeß bzw. die Organisationstätigkeiten regulierenden Prinzipien („Prozeßkategorien“: Spezialisierung, Koordination, Konfiguration usw.) eine angemessene Analyse musikpädagogisch tätiger Organisationen ermöglicht:

		SYSTEMELEMENTE (SYSTEMKATEGORIEN)				
		Umwelt	Mitglieder	Sozialstruktur	Ziele	Technologie
STEUERUNGSPROZESSE (PROZESSKATEGORIEN)	Spezialisierung					
	Koordination					
	Konfiguration					
	Entscheidungs- delegation					
	Formalisierung					

Deutet man dieses Schema als „Kontingenztafel“, so zeigen sich zwei Dimensionen, deren Kombination zu einer Unzahl von monovariaten und multivariaten Fragestellungen führt:

a) Monovariante Fragestellungen

Man betrachtet die Steuerungsprozesse als „quasi-unabhängige“ Variablen und fragt nach ihren Auswirkungen auf die einzelnen Systemelemente. (So fällt z. B. in die Kombination Spezialisierung/Mitglieder (Spezialisierung als quasi-unabhängig gedacht) eine Frage wie jene nach den Auswirkungen, welche die Spezialisierung in Form des „Nur-Musiklehrers“ in der allgemeinbildenden Schule für die Mitglieder haben würde, die nur diese Ein-Fach-Qualifikation mitbrächten. Dieselbe Form der Spezialisierung, gedacht in ihrer Auswirkung auf die „Sozialstruktur“ eines Lehrerkollegiums, dessen übrige Mitglieder eine Mehrfachqualifikation vorweisen können, ist — obgleich von manchen Seiten bisweilen gefordert — bisher nicht auf dem Hintergrund solider Forschungen behandelt worden.)

Man dreht die Perspektive um und betrachtet die Systemelemente als „quasi-unabhängige“ Variablen und fragt nach ihren Auswirkungen auf die Steuerungsprozesse. (So fällt z. B. die Abhängigkeit der beruflichen Qualifizie-

rung in der Ausbildungsphase von Musiklehrern von sich verändernden Techniken der Reproduktion von Musik in das Feld: Technologie/Spezialisierung.)

b) Multivariate Fragestellungen

Multivariate Fragestellungen ergeben sich, wenn man die einzelnen Variablen — wie es wohl auch der sozialen Wirklichkeit angemessener ist — als abhängig von einem Bündel von Größen betrachtet, konkret, wenn z. B. nach dem Einfluß sämtlicher Steuerungsprozesse auf die Technologie (im hier verhandelten Falle auf die Musikdidaktik, die Methodik und die Unterrichtstechniken) gefragt wird.

Des weiteren sind sicherlich Fragestellungen in umgekehrter Richtung sinnvoll und empirisch ergiebig, die z. B. nach den Konsequenzen für die Koordination der Tätigkeiten in einer Organisation bei festem Mitgliederstamm, etablierter Sozialstruktur, auf dem Hintergrund mehr oder weniger expliziter Zielsetzungen, entfalteter Technologie usf. fragen.

Ein relativ einfaches Beispiel mag das Gemeinte verdeutlichen: Welche Bedeutung hat die Form der Fachqualifikation von Hochschullehrern/Musiklehrern der S II für ihre Stellung (Autorität o. ä.) im entsprechenden Hochschullehrer-/Lehrerkollegium?

Spezialisierung: Musik (als Schulfach)

Klavier, Geige o. ä. (als Hochschulfach)

Mitglieder: Qualifikationsniveau (Promotion ja/nein? für die Schule — Konzertexamen ja/nein?, international ausgewiesene Konzerttätigkeit ja/nein? für die Hochschule)

Sozialstruktur: Lehrerkollegium

Hochschullehrerkollegium

Interpretiert man das Schema auf Seite 94 nicht nur als Kontingenztafel, sondern als Hinweis auf einen mehrdimensionalen (mathematischen) Raum, dann vervielfachen sich die Fragestellungen noch einmal entsprechend:

a) Zusätzlich zu den bisher angedeuteten ergeben sich weitere, nicht nur logisch mögliche, sondern auch sachlich sinnvolle Fragestellungen, wenn man die beiden Dimensionen des Schemas unabhängig voneinander betrachtet. Dann ergeben sich Fragestellungen wie die nach dem Einfluß der Technologie auf die Mitglieder und/oder die Sozialstruktur usf. einer Organisation.

- b) Es werden allerdings noch weitergehende Fragedimensionen sichtbar, wenn man die beiden Dimensionen des Schemas bereits als mehrdimensionale (mathematische) Räume betrachtet und sie dann miteinander verknüpft. Ein einfaches Beispiel mag dies verdeutlichen: Es ergäbe sich sicherlich eine lohnende Forschungsaufgabe, wenn man dem Einfluß der Mitglieder (z. B. der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen) unter dem Gesichtspunkt der Spezialisierung (Fachlehrertum) auf die Sozialstruktur der betreffenden Organisation (hier: der Lehrerkollegien der Schulen) nachginge.

Die bisher vorgetragenen Perspektiven mußten zwangsläufig sehr *formal* bleiben; denn sie wollten einen Rahmen für ein musikpädagogisches Forschungsfeld aufzeigen, in das sich *inhaltlich* voneinander unterschiedene musikpädagogische Theorien einbringen können.

Ich möchte meine Überlegungen mit einem Ausblick auf einen Lebens- und Forschungszusammenhang abschließen, der hier nur angedeutet werden kann. Er bildet jedoch das Motiv für jenes latente, diesem Referat zugrundeliegende Plädoyer, die organisatorische Bedingtheit musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse viel intensiver als bisher in Forschungsbemühungen der Musikpädagogik hereinzuholen.

In der nüchternen Sprache mancher Organisationstheoretiker bilden Organisationen gesellschaftliche Instrumente zur Verwandlung von Input in Output. Auf den musikpädagogischen Bereich übertragen, heißt das: Musikpädagogische Organisationen wollen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu mehr Freude an Musik, zu vertiefter Kenntnis musikalischer Sachverhalte, zu ausgeprägteren musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verhelfen, als sie diese vor Eintritt in jene *organisierten* Verhältnisse besaßen. Die Organisation der Erziehung diktiert das Erziehungsresultat — an dieses Wort Bernfelds aus dem Jahre 1925 haben unsere Überlegungen und Darstellungen angeknüpft: Eine genauere Kenntnis der spezifischen Organisationsformen musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse ist Voraussetzung (a) eines besseren Verständnisses dafür, was musikpädagogische Organisationen und Institutionen *wirklich* leisten können, und (b) zugleich Voraussetzung dafür, daß musikpädagogisches Bemühen um eine Veränderung oder Verbesserung der Lehr- und Lernsituationen überhaupt greifen kann.

Es könnte sein, daß Auseinandersetzungen um didaktische und methodische Konzeptionen nichts anderes als Scheingefechte sind (und auch waren); verabsolutieren sie doch nur ein Element des organisierten Musiklernens und -lehrens. Muß die musikpädagogische Frage umgedreht werden, indem *zu-*

nächst nach jenen Bedingungen gefragt wird, welche musikpädagogisch relevante Erziehungs- und Bildungsorganisationen bereitstellen, und erst dann danach, wie neue oder veränderte musikdidaktische Vorstellungen, in diesen theoretischen Zusammenhang eingebettet, beschaffen sein müssen, um — u. U. als normative Gegenentwürfe gegen eine verkürzte gesellschaftliche Kultur- und Bildungspraxis — ihre Wirkung entfalten zu können?

Literatur

- Allison, D. J.: Towards an Improved Understanding of the Organizational Nature of Schools. In: *Educational Administration Quarterly* 19 (1983), S. 7-34.
- Aregger, K.: Organisationsstrukturelle Bedingungen und Modelle der Curriculumplanung. In: Frey, K. u. a. (Hg.): *Curriculum-Handbuch*, Bd. I. München/Zürich 1975, S. 422-438.
- Baumen, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 1. Reinbek 1980, S. 589-748.
- Baumen, J., Leschinsky, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2 (1986), S. 245-266.
- Bell, L. A.: The Planning of Educational Change in a Comprehensive Scholl. In: *Durham New-castle Res. Rev.* 42 (1979), S. 1-8.
- Bell, L. A.: The School as an Organization: a Reappraisal. In: *British Journal of Sociology of Education* 1 (1980), S. 183-189.
- Bennis, W. G.: Leadership Theory and Administrative Behavior. In: *Administrative Science Quarterly* 4 (1959), S. 259-301.
- Bernfeld, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig/Wien/Zürich 1925.
- Bidwell, C. E.: The School as a Formal Organization. In: March, J. G. (Hg.): *Handbook of Organizations*. Chicago 1965, S. 972-1022.
- Blau, P. M.: *The Dynamics of Bureaucracy*. Chicago (1955)²1963.
- Blau, P. M.: *Bureaucracy in Modern Society*. New York 1956.
- Bosser, S. T.: *Tasks and Social Relationships in Classrooms*. Cambridge 1979.
- Brayfield, A. 1-1., Crockett, W. H.: Employee Attitudes and Employee Performance. In: *Psychological Bulletin* 52 (1955), S. 396-424.
- Bredo, E.: Collaborative Relationships an Teaching Problems: Implications for Collegial Influence, Team Morale and Instructional Practices. Stanford Univ. Calif., Technical Report Nr. 45, 1975.
- Bredo, E.: Collaborative Relationships among Elementary School Teachers. In: *Sociology of Education* 50 (1977), S. 300-309.
- Champion, D. E.: *The Sociology of Organizations*. New York 1975.
- Charters, W. W. Jr., Packard, J. S.: Task Interdependence, Collegial Governance and Teacher Attitudes in the Multiunit Elementary School. Center for Educational Policy and Management. Eugene, Oregon 1979.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P.: A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1972), S. 1-25.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P.: People, Problems, Solutions and the Ambiguity of Relevance. In: *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen 1976, S. 24-37.

- Cohen, E. G., Deal, T. E., Meyer, J. W., Scott, W. R.: Technology and Teaming in the Elementary School. In: *Sociology of Education* 52 (1979), S. 20-33 (a).
- Cohen, E. G., Intili, J. K., Robbins, S. W.: Tasks and Authority: A Sociological View of Classroom Management. In: Duke, D. L. (Hg.): *Classroom Management: Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago 1979 (b).
- Cohen, E. G.: Sociology looks of Team Teaching. In: Kerckhoff, A., Corwin, R. G. (Hg.): *Research in Sociology and Socialization: Research on Educational Organisations*, Bd. 2, Greenwich, Conn. 1981, S. 116-143.
- Derr, C. B., Gabarro, J. J.: An Organizational Contingency Theory of Education. In: *Educational Administration Quarterly* 8 (1972), S. 26-43.
- Deutscher Bildungsrat: *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schiller und Eltern (Empfehlungen der Bildungskommission)*. Stuttgart 1973.
- Dubin, R.: Industrial Workers' World: A Study of the „Central Life Interests“ of Industrial Workers. In: *Social Problems IV* (1956).
- Dubin, R. (Hg.): *Human Relations in Administration*. Englewood Cliffs ³1968.
- Etzioni, A.: *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N. J. 1964; deutsch: *Soziologie der Organisationen*. München 1967.
- Etzioni, A.: *A Comparative Analysis of Complex Organisations*. New York 1961, ²1975.
- Fullan, M.: *The Meaning of Educational Change*. New York 1982.
- Fürstenau, P.: *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag* (1967). Weinheim 21972, S. 47-66.
- Gouldner, A. W.: *Organizational Analysis*. In: Merton, R. K., Broom, L., Cottrell Jr., L. S. (Hg.): *Sociology Today*. New York 1959.
- Gross, E.: Universities as Organizations: A Research Approach. In: *American Sociological Review* 33 (1968), S. 518-544.
- Hanson, M., Brown, M. E.: A Contingency View of Problem Solving in Schools: A Case Analysis. In: *Educational Administration Quarterly* 13 (1977), S. 71-91.
- Hollander, E. P., Julian, J. W.: Contemporary Trends in the Analysis of Leadership Processes. In: *Psychological Bulletin* 71 (1969), S. 387-397.
- Homans, G. C.: *The Human Group* (1950); deutsch: *Theorie der sozialen Gruppe* (1960), ⁶1972.
- Huhn, Ch. L., Blood, M. R.: Job Enlargement, Individual Differences, and Worker Responses. In: *Psychological Bulletin* 69 (1968), S. 41-55.
- Katz, D., Maccoby, N., Morse, N.: Productivity, Supervision and Morale in an Office Situation. Ann Arbor, Mich. 1950.
- Katz, a, Maccoby, N., Gurin, G., Floor, L.: Productivity, Supervision and Morale among Railroad Workers. Ann Arbor, Mich. 1951.
- Katz, D., Kahn, R. L.: *The Social Psychology of Organizations*. New York/London/Sydney 1966.
- Kieser, A., Kubicek, H.: *Organisation*. Berlin/New York ²1983.
- Lawrence, P. R., Lorsch, J. W.: *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Hav. Univ. Press 1967.
- Leavitt, H. J.: Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological and Humanistic Approaches. In: March, J. G. (Hg.): *Handbook of Organizations*. Chicago 1965, S. 1144-1170.
- Lewin, K.: *Resolving Social Conflicts*. New York 1948; deutsch: *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim 1953.
- Litterer, J. A. (Hg.): *Organizations: Structure and Behavior*. New York 1963.

- Litwak, E.: Models of Bureaucracy which permit Conflict. In: *American Journal of Sociology* 67 (1961), S. 177-184; deutsch: Drei alternative Bürokratiemodelle. In: Mayntz, R.: *Bürokratische Organisation*. Köln/Berlin 1968, S. 117-126.
- Lowin, A., Craig, J. R.: The Influence of Level of Performance on Managerial Style. In: *Organizational Behavior and Human Performance* 3 (1968), S. 440-458.
- Maier, N. R. F.: *Principles of Human Relations*. New York 1952.
- March, J. G., Olsen, J. P. (Hg.): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen 1976.
- March, J. G.: Bounded Rationality, Ambiguity, and the Engineering of Choice. In: *Bell Journal of Economics* 9 (1978), S. 587-608.
- Mayntz, R.: *Soziologie der Organisation*. Reinbek. 1963.
- Mayntz, R. (Hg.): *Bürokratische Organisation*. Köln 1968.
- Meyer, J., Cohen, E. G., Brunetti, F., Molnar, S., Lueders-Salmon, E.: The Impact of the Open Space School upon Teacher Influence and Autonomy (Technical Report Nr. 21, Center for Res. and Dev. in Teaching). Stanford Univ. Calif. 1971.
- Meyer, J., W., Rowan, B.: Institutional Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83 (1977), S. 340-364.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., Cole, S., Intili, J. K.: Constructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools. In: Meyer, M. W. (Hg.): *Environments and Organizations*. San Francisco 1978, S. 233-263.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., Deal, T. E.: Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In: Stein, H. (Hg.): *Organization and the Human Services: Cross-Disciplinary Reflections*. Philadelphia 1981.
- Mollenhauer, K.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 13. Beiheft 1977, S. 39-56.
- Moon, B. (Hg.): *Comprehensive Schools: Challenge and Change*. Windsor 1983.
- Packard, J. S., Charters, W. W. Jr., Druckworth, K., Jovick, T. G.: *Management Implications of Team Teaching: Final Report*, Univ of Oregon 1978.
- Padgett, J. F.: Managing Garbage Can Hierarchies. In: *Administrative Science Quarterly* 25 (1980), S. 583-602.
- Parsons, T.: *Max Weber, The Theory of Social and Economic Organizations*. Glencoe, Ill. 1947. Einleitung, S. 3-86.
- Parsons, T.: *Structure and Process in Modern Societies*. New York 1960.
- Pellegrin, R. J.: Professional Satisfaction and Decision Making in the Multiunit Schools (Technical Report Nr. 7, Center for the Advanced Study of Educational Administration). Eugene, Oregon 1970.
- Perow, Ch.: *Organizational Analysis: A Sociological View*. Belmont/London 1970.
- Pemw, Ch.: *Complex Organizations: A Critical Essay*. Glenview, Ill. ²1979.
- Richardson, E.: *The Teacher, The School and The Task of Management*. London 1973.
- Roethlisberger, F. J., Dickson, W. J.: *Management and the Worker*. Cambridge, Mass. 1939.
- Rowan, B.: Organizational Structure and the Institutional Environment. The Case of the Public School. In: *Administrative Science Quarterly* 27 (1982), S. 259-279.
- Roy, D.: Quota Restriction and Goldbricking in a Machine Shop. In: *American Journal of Sociology* 57 (1952), S. 427-442.
- Schaffrath, H., Funk-Hennigs, E., Ott, Th., Pape, W.: *Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen*. Mainz 1982.
- Schwab, D. P., Cummings, L. L.: Theories of Performance and Satisfaction: A Review. In: *Industrial Relations* 9 (1970), S. 408-430.
- Scott, W. R.: Theoretical Perspectives. In: Meyer, M. W. (Hg.): *Environments and Organization*. San Francisco 1978.

- Scort, W. R.: Organization — Rational, Natural and Open Systems. Englewood Cliffs, N. J. 1981; deutsch: Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/M./New York 1986.
- Seashore, St.: Group Cohesiveness in the Industrial Work Group. Ann Arbor, Mich., 1954.
- Selznick, Ph.: Foundations of the Theory of Organization. In: American Sociological Review 13 (1948), S. 25-35.
- Selznick, Ph.: Leadership in Administration. New York 1957.
- Staehle, W. H.: Organisation und Führung sozio-technischer Systeme. Grundlagen einer Situationstheorie. Stuttgart 1973.
- Strauss, G.: Some Notes on Power-Equalizations. In: Leavitt, H. J. (Hg.): The Social Science of Organizations. Englewood Cliffs, N. J. 1963, S. 39-84.
- Taylor, E W.: The Principles of Scientific Management. New York 1911; deutsch: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. München/Berlin 1919.
- Terhart, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1986), S. 205-223.
- Thompson, J. D.: Organizations in Action. New York 1967.
- Thompson, V. A.: Modern Organization. New York 1961.
- Turner, C.: Organizing Educational Institutions as Anarchies. In: Educational Administration 5 (1977), S. 6-12.
- Tyler, W. B.: The Organizational Structure of the School. In: Annual Review of Sociology 11 (1985), S. 49-73.
- Viteles, M. S.: Motivation and Morale to Industry. New York 1953.
- Vogel, P.: Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Kastellaun 1977.
- Vollmer, H. M.: Employer Rights and the Employment Relationship. Berkeley/Los Angeles 1960.
- Vroom, V. H.: Industrial Social Psychology. In: Lindzey, G., Aronson, E. (Hg.): The Handbook of Social Psychology, Bd. 5. Reading, Mass. ²1969, S. 196-268.
- Walker, C. R., Guest, R. H.: The Man on the Assembly Line. Cambridge, Mass. 1952.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft (1921), Tübingen ⁵1976.
- Weick, K. E.: Middle Range Theories of Social Systems. In: Behavioral Science 19 (1974), S. 357-367.
- Weick, K. E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1976), S. 1-19.
- Zymek, B.: Der Beitrag Max Webers zu einer Theorie der Bildung und des Bildungswesens. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 457-474.

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Im Hagedorn 9
 4417 Altenberge

Überlegungen zur Rolle des Faches Musikpädagogik in der Ausbildung zum selbständigen Musiklehrer und Musikschullehrer

DIETER KLÖCKNER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Laut Prüfungsordnung muß jeder Student eines Seminars für Musikerziehung an einer Musikhochschule in Nordrhein-Westfalen, also jeder angehende Instrumentalpädagoge — einschließlich der Studierenden der Studiengänge Allgemeine Musikerziehung (AME), Rhythmik, Jazz, Tonsatz (TS) oder Hörerziehung (HE) — bei der Meldung zur „Staatlichen Prüfung für Musikschullehrer und selbständige Musiklehrer“ „*ein Studium in Ergänzungsfächern ... durch eine spezifizierte Abschlußbescheinigung nachweisen a) ... b) erziehungswissenschaftliche Fächer c) ...*“. Das heißt, je ein Leistungsnachweis ist erforderlich in den Fächern

Grundlagen der Erziehungswissenschaft
Entwicklungspsychologie
Pädagogische oder Sozialpsychologie
Fachdidaktik des Hauptinstruments (bzw. AME, Rhythmik, TS, HE)
Musikpädagogik

An der Musikhochschule Köln ist außerdem der Besuch von vier Veranstaltungen „Musikpädagogik“ nachzuweisen.

Eine Durchsicht von Vorlesungsverzeichnissen der Musikhochschulen in NRW der letzten Jahre ergab, daß der Veranstaltungskanon mit seiner Trennung von Psychologie, Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft nur ganz selten durchgeführt wird, wohl auch wegen der Personalzusammensetzung nicht durchgeführt werden kann; daher finden sich meist Ankündigungen übergreifender, oft mehrsemestrig angelegter Veranstaltungen wie „Allgemeine Grundlagen der Erziehungswissenschaft und Musikpädagogik“, „Pädagogische Psychologie und Musikpädagogik“ u.a.m. Auffallend ist, daß soziologische Fragestellungen weder in der Prüfungsordnung noch thematisiert in Vorlesungsverzeichnissen zu finden sind.

Die Personalstruktur einer Musikhochschule spielt hierbei eine große Rolle, denn im allgemeinen ist für den Bereich Musikpädagogik (im weitesten Sinne) bestenfalls eine hauptamtliche Stelle vorhanden — der sonstige Bedarf

wird durch Lehraufträge abgedeckt —; die anderen Fächer dagegen, vor allem die instrumentalen Hauptfächer, werden weitgehend von hauptamtlichen Dozenten unterrichtet, nur Bedarfsüberhänge werden durch nebenamtliche Lehrbeauftragte abgedeckt. Schwierigkeiten gibt es allerdings im Bereich der Fachmethodik/Fachdidaktik.

Diese zunächst nur äußerlich erscheinende schlechte Personallage im musikpädagogischen Bereich erklärt sich von innen heraus aus dem Selbstverständnis einer Musikhochschule als einer Kunsthochschule mit dem vorrangigen Ziel einer optimalen künstlerischen Ausbildung, in deren Rahmen Erziehungswissenschaften und Musikpädagogik eben als „Ergänzungsfächer“ studiert werden. Dahinter steht letztlich die Auffassung, daß jemand, wenn er nur sein Instrument gut genug beherrscht, es auch lehren, andere darin unterrichten kann. Und schließlich habe man selbst es in der Regel so gelernt, brauche die eigene Erfahrung also nur umzusetzen und anzuwenden. (Vgl. hierzu auch den Artikel von K. Oldemeyer *Können Musiklehrer heute noch Künstler sein?* und die Replik von L. Lützen in der NMZ 4/85 und 5/85). Und die Praxis liefert ja anscheinend auch genügend Beispiele, daß man unterrichten kann — vielleicht sogar sehr gut unterrichtet — ohne besondere (musik)pädagogische Ausbildung. So kann es dann zu Bemerkungen von Studenten kommen — die nur durch ihre naive Ehrlichkeit verblüffen — wie *„Die Stunde Musikpädagogik ist nur eine unliebsame Unterbrechung meiner Übetätigkeit“* oder *„Ich unterrichte seit Jahren; was will man mir in dieser Hinsicht denn noch beibringen.“*

Eine wenn auch nur sehr oberflächlich und unzureichend vorbereitete Befragung von Studenten und Dozenten deckte aber die Hauptgründe für das Unbehagen an dem ganzen Bereich Musikpädagogik auf: Moniert wurden mangelnde Praxisnähe und zu geringer Praxisbezug. Hierbei wird freilich nicht einer kurzsichtigen Rezeptologie das Wort geredet, sondern einer Anbindung der behandelten musikpädagogischen Fragen und Probleme an den praktizierten Instrumentalunterricht. Gründe hierfür scheinen zu sein:

- Da sich im Bewußtsein der Studenten die Einsicht durchsetzt, daß es nicht genügt, einfach die Methoden des eigenen Lehrers zu kopieren, daß also das traditionelle Meister-Schüler-Verhältnis in Frage gestellt wird, sind Techniken und Verfahren zur Analyse von Unterrichtsverläufen und Unterrichtssituationen gefordert, um das eigene Handeln hinterfragen zu können.
- Die einphasige Ausbildung, an deren Ende nicht erst der berufsfähige,

sondern bereits der berufsfertige Instrumental- bzw. Musikschullehrer steht, bedingt entsprechende unterrichtspraktische Ausbildungsangebote.

- Die extrem starke Belastung der Studenten (Zahl und Umfang der Studiengebiete; der zeitintensive Übe-Aufwand; sonstige, zur Entwicklung einer Musikerpersönlichkeit unverzichtbare künstlerische Aktivitäten) zwingt zu Überlegungen, das Studium zu straffen, von allem zu befreien, was nicht unbedingt notwendig zu sein scheint, und sinnvolle Zusammenfassungen von Studienbereichen und Studieninhalten zu initiieren. Zumindest sollten die Studieninhalte enger aufeinander abgestimmt werden.

Das Studium an einem „Seminar für Musikerziehung“ mit dem Ausbildungsziel der „Staatlichen Musiklehrerprüfung“ (SMP) ruht auf zwei Säulen, die gleichberechtigt nebeneinander stehen sollten:

- a) die eigene künstlerische Vervollkommenung einschließlich des hierfür notwendigen Erwerbs musiktheoretischer und musikwissenschaftlicher Kenntnisse, d. h. „Entwicklung und Schulung als Künstler“;
- b) die Gewinnung unterrichtlicher Kompetenz und eines didaktischen Problembewußtseins, fußend auf grundlegenden Kenntnissen des Musiklers, seiner Bedingungen und Organisationsformen, d. h. „Entwicklung und Schulung als Lehrer“.

Eines der organisatorischen — vielleicht sogar inhaltlichen — Hauptprobleme der Ausbildung zum Instrumentalpädagogen scheint mir die extreme Auffächerung, die Trennung in sehr viele, durch jeweils hierfür besonders qualifizierte Hochschullehrer vertretene Teilbereiche zu sein. Dadurch sieht sich der Student einer fast unüberschaubaren Vielfalt von mit Nachdruck ihre Bedeutung herausstreichenden Einzeldisziplinen gegenüber, ohne daß ihm deren Einbindung in das Gesamtgefüge seines eigenen Studiengangs immer ausreichend deutlich wird. *„Das Nebeneinander unterschiedlicher — zwar auf ein Ausbildungsziel bezogener — Einzeldisziplinen ergibt für den Studierenden erst einen Sinn, wenn die Integration der verschiedenen Ausbildungsebenen gelingt“* (Kraemer 1985, 11). Gerade das Fach Musikpädagogik scheint mir geeignet und gefordert, diese Integration zu leisten, indem hier deutlich gemacht wird, wie die vielen Einzeldisziplinen sich zusammenfassen lassen und jeweils hinführen zu den beiden Qualifikationsmerkmalen „künstlerische Kompetenz“ und „pädagogisch-unterrichtliche Kompetenz“, die beide zusammen das Berufs- und letztlich das Persönlichkeitsbild des „Musiklehrers“ ausmachen.

Die Disziplin Musikpädagogik ist deswegen für diese Integration am besten geeignet, weil hier der Ort ist, das eigene zukünftige Handeln zu begründen, zu hinterfragen, vor sich und der Gesellschaft zu legitimieren.

Dreh- und Angelpunkt der Ausbildung zum Musiklehrer müßte daher eigentlich das Praktikum sein, *„weil hier das Wissen und Können, die Theorie der Praxis und die in den einzelnen Disziplinen erworbenen Fähigkeiten in der Konfrontation mit der Unterrichtswirklichkeit gleichsam konzentriert ihre Bewährung erfahren und auf das Theoriebewußtsein zurückwirken“* (Kraemer 1985, 11). Um die Bedeutung und die Wichtigkeit des Praktikums zu betonen und die in ihm liegenden Chancen zu nutzen, schlägt Kraemer vor, dieses von der Prüfungsordnung geforderte einjährige, mindestens zwei Wochenstunden umfassende Praktikum als *„Kernphase“* in der Mitte des Studiums durchzuführen; zur Zeit liegt es entsprechend der Prüfungsordnung im letzten Jahr vor der Abschlußprüfung.

Eine solche Aufwertung des Praktikums bedeutet aber, daß es entgegen dem derzeitigen Brauch seitens der Hochschule betreut und in entsprechenden Veranstaltungen vor- und nachbereitet wird und daß eine engere Verbindung zwischen den betreuenden Mentoren und der Hochschule hergestellt werden müßte. Und das beträfe dann nicht nur die Musikpädagogen und Fachdidaktiker, sondern auch die anderen Hochschullehrer. Die auch von Kraemer hier aufgezählten Probleme — Überlastung der Hochschullehrer; geringes Interesse der Musikschulen wegen der befürchteten Störungen des Unterrichtsablaufs; darüber hinaus sonstige organisatorische, räumliche und zeitliche Probleme — dürfen aber nicht als Argumente vorgeschoben werden, um jede Diskussion zu unterdrücken; sie sollten neue Lösungsmöglichkeiten herausfordern. Zu denken wäre etwa an eine Überprüfung und Straffung der Studienordnungen, aber auch an geleitete Unterrichtsversuche in Form von Micro-teaching, Reflexion des eigenen pädagogischen und unterrichtlichen Handelns mittels Rollenspielen, Beobachtung und Analyse von Unterricht als Fallbeispiele mittels Unterrichtsaufzeichnungen und Unterrichtsfilmen, Mut zu neuen, unüblichen Veranstaltungsformen wie Kompaktveranstaltungen, Ringvorlesungen, Team-teaching-Veranstaltungen u.a.m. Es müßte auch überlegt werden, ob nicht Teile des Praktikums durch Unterrichtshospitationen abgedeckt werden könnten.

Die schon weiter oben angesprochene ungünstige Personallage im Bereich der Musikpädagogik und die besondere Struktur einer Musikhochschule bringt auch eine ganz andere zeitliche Belastung der Hochschullehrer mit sich (18-21 Semesterwochenstunden gegenüber 6-8 an einer Universität);

das ist mit ein Grund dafür, daß im Bereich der Musikpädagogik für Instrumentallehrer kaum Forschungsvorhaben durchgeführt werden können und also auch nur wenige spezielle Forschungsergebnisse vorliegen. Daher gilt die schon 1979 von M. L. Schulten erhobene Forderung weiterhin: „*Es heißt also, nicht nur bessere Inhalte zu fordern, sondern zunächst einmal die Bedingungen dafür zu schaffen, daß in diesem Bereich überhaupt geforscht werden kann*“ (Schulten 1979,247).

Ein vorrangiges Problem sehe ich darin, erst einmal zu überprüfen, wie weit Ergebnisse der musikpädagogischen Forschung aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schule sich auf den Instrumental- und Musikschulunterricht übertragen lassen, wo es hier Überschneidungen, aber auch Unterschiede gibt. Dies mag für Fragen und Problemstellungen des Gruppenunterrichts gut möglich sein, schwieriger ist es bezüglich des instrumentalen Einzelunterrichts. Für Untersuchungen aus dem Bereich der Allgemeinen Didaktik weist Frau Schulten nach, daß „*weder empirisch noch theoretisch eine Übertragung auf musikalische Fragestellungen begründet ist*“ (Schulten 1979,247).

Das Fernziel wäre eine „Theorie des Instrumentalunterrichts“, wobei man bis heute kaum über erste Ansätze hinausgekommen ist (vgl. hierzu Richter 1978,323).

Literatur

- Kramer, R. D.: Gute Spieler bilden und selbst gut spielen. Pädagogische Ausbildung — überflüssiges Beiwerk des Musiklehrerstudiums?, in: NMZ 1/85, S. 11 und 2/85, S. 11.
Richter, Chr.: Die künstlerische Ausbildung, in: H. W. Höhnert et al. (Hrsg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge, Regensburg/Mainz 1978, S. 301-404.
Schulten, M.-L.: Pädagogik für Instrumentalisten?, in: Musica 3/79, S. 247-249.

Dr. Dieter Klöckner
Josef-Kluth-Straße 24
5300 Bonn 1

Üben aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht

WILFRIED RIBKE

Günter Kleinen (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung*. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)

1. Einleitung

Die Suche nach ganzheitlichen Sichtweisen hat die psychologisch-pädagogische Lernforschung der letzten beiden Jahrzehnte in besonderer Weise geprägt. Nach der vielzitierten „kognitiven Wende“ Ende der sechziger Jahre folgte die „handlungstheoretische“ und mittlerweile scheint sich eine emotionale durchzusetzen. Wollte man die Entwicklung derartiger Wendungen näher umreißen, so lassen sich die Stadien Anwendungsoptimismus bzw. eilfertiges Aufgreifen der neuen Konzepte, inflationäre Ausweitung ihrer Zentralbegriffe und schließlich Resignation über die vermeintlich unzureichende Tragfähigkeit des neuen Ansatzes ausmachen. Mit anderen Worten: Bevor überhaupt nennenswerte Ergebnisse im Sinne einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung vorliegen, sind die Zentralbegriffe verschlissen, gilt vielen bereits die ganze Richtung als suspekt.

Relativ unbehelligt von derartigen Trends blieb viele Jahrzehnte der Bereich der Instrumentalpädagogik, speziell der Bereich des Übens. Gründe für die auffallend defizitäre Forschungssituation in dieser doch relativ zentralen Disziplin der Musikpädagogik kann man untergliedern in spezifische, unspezifische und kuriose. Für die Kategorie der kuriosen Gründe mag ein Beispiel genügen, welches unter dem Stichwort „Werkstattgeheimnisse“ nur andeutungsweise zu kennzeichnen ist. Die von dem Musikkritiker Harold C. Schonberg (1965) berichtete Anekdote, wonach der Pianist Wladimir von Pachmann seine Fingersätze des für Terzen arrangierten *Minuten-Waltzers* von Chopin dadurch geheimzuhalten trachtete, indem er sich bei Konzerten so tief über die Tasten beugte, daß man seine Hände nicht mehr sehen konnte, ist weit mehr als eine kuriose Begebenheit. Bis heute werden Eintragungen in den Notentext, die spezifische Handhabung von technischen Problemen, Übemethoden bis hin zu ausgefeilten interpretatorischen Konzeptionen sorgsam gehütet und nur in Form strenger Meister-Schüler-Bindung der nachfolgenden Generation überantwortet.

Zu den unspezifischen Gründen sind alle diejenigen zu zählen, die ursächlich mit einer ernstzunehmenden Einschränkung künstlerisch-experimentel-

ler Freiräume zusammenhängen. Es ist offensichtlich, daß derartige Effekte eine Rolle spielen können, wird ein dem künstlerischen Bereich unangemessenes, am methodologischen Exaktheitsideal der Naturwissenschaften orientiertes Wissenschaftsverständnis zugrunde gelegt. Dies gilt jedoch für den pädagogisch-psychologischen Bereich generell.

Spezifische Gründe sind dagegen erhebliche Defizite in der lernpsychologischen Grundlagenforschung selbst. Geht es einmal nicht um das mechanische Einprägen sinnarmen Materials, sondern um die sog. höheren kognitiven Funktionen des Verstehens, Behaltens und des Transfers, bezogen auf komplexe Sachverhalte, sind die Ergebnisse wenig praktikabel, findet sich, wie etwa der Psychologe Franz E. Weinert feststellt, *„ein Wust korrelativer Beziehungen zwischen meist unpräzise definierten Lernbedingungen und Lerneffekten, denen es an theoretischer Klarheit fehlt und die deshalb auch nicht als didaktische Orientierungshilfen genutzt werden können“* (1986, 784).

Der Versuch, den Vorgang des Übens auf der Grundlage kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Erkenntnisse zu beschreiben und zu erhellen, ist daher nur als ein vorläufiger Ansatz zu sehen, der mit diversen Ambiguitäten behaftet ist und im Rahmen dieses Beitrages in drei Schritten entwickelt werden soll. Zunächst geht es darum, Anwendbarkeit und Nutzen kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Ansätze für spezielle Aufgaben und Probleme des Übens aufzuzeigen. Zu diesem Zweck werden einige Modellvorstellungen entwickelt, die Vorgänge des Übens bzw. der musikalischen Interpretation sowie daraus ableitbare Lernformen beschreiben. Dies führt im weiteren zu der Annahme, daß die hier vorgestellte Ansatzebene eine Individualisierung des Lernprozesses im Instrumentalbereich nachhaltig zu fördern vermag. Abschließend werden einige Forschungsperspektiven aufgezeigt, die in Umrissen mögliche Schwerpunkte und Richtungen künftiger Untersuchungen skizzieren sollen und denen gegenwärtig besondere Priorität zukommt.

2 Zur Integration von Emotion und Kognition im handlungstheoretischen Kontext

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet die auch in der einschlägigen Literatur belegbare Annahme, daß die Vielfalt künstlerischer Phantasie, nämlich das beständige Wechselspiel zwischen Konzeption und Realisation, Aktion und Reflexion, planvoller Überlegung und spontaner Intuition

mit den entscheidenden Stadien des Übens von Beginn an verknüpft werden muß. Die harmonische Koordination und Ausbalancierung von kognitiven, emotionalen und sensomotorischen Vorgängen zählt daher zu den grundlegenden Aufgaben und Problemen des Übens.

Ein Modell, das die hiermit umschriebenen Vorgänge konzentriert zusammenfaßt und abbildet, und zwar so, daß sich daraus Kriterien für die Analyse und Beschreibung von Bedingungen effektiven Übens gewinnen lassen, muß vor allem folgenden beiden Ansprüchen genügen:

- Es muß das Zusammenwirken einzelner Regulationsebenen angemessen abbilden;
- bewußte und nicht-bewußte Vorgänge bzw. ihre fließenden Übergänge sind als hypothetische Konstrukte konstitutive Komponenten der Modellbildung.

Gegenwärtig scheinen handlungstheoretische Ansätze in besonderer Weise geeignet, die Komplexität musikalischer Lernvorgänge angemessen zu erfassen und übergreifende Erklärungen herzustellen. Bei aller Unterschiedlichkeit im Detail lassen sich gemeinsame Merkmale zwischen den einzelnen Handlungstheorien ausmachen, so im Hinblick auf die psychologisch orientierten Ansatzebenen u. a. von Miller et al. (1973), Volpert (1974), Hacker (1978), Neisser (1979), Lantermann (1983). Gemeinsamkeiten sind vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Entgegen dem behavioristischen Paradigma sind Handlungsabläufe nicht primär von äußeren Lernanreizen abhängig und auf lineare Kettenbildungen reduzierbar.
- Handlungen sind beabsichtigt, zielgerichtet und weisen bei ihrer Planung, Durchführung und Auswertung hierarchische Organisationsprinzipien auf.

Handlungstheoretische Konzepte haben bisher die Untersuchung kognitiver Daten einseitig betont und die Analyse emotionaler Prozesse weitgehend vernachlässigt. Der handlungstheoretische Ansatz impliziert jedoch keineswegs eine derartige Reduktion. Die entscheidende Frage ist nun, wie Emotion und Kognition in den handlungstheoretischen Kontext integriert werden können. Zwei Probleme bedürfen hierbei einer genaueren Analyse. Zum einen sind die Bedingungen zu klären, unter denen die Begriffe „Emotion“ und „Kognition“ in gegenwärtigen Forschungsansätzen Verwendung finden, zum anderen stellt sich das Problem, wie in einem Integrationsmodell die strukturellen Bezüge zwischen emotionalen und kognitiven Faktoren des Handelns dargestellt werden können.

Relativ unstrittig ist die begriffliche Präzisierung kognitiver Phänomene. Die Annahme unterschiedlich differenzierter Teilprozesse der menschlichen Informationsverarbeitung wie Wahrnehmung, Vorstellung, Erinnerung, Denken und Problemlösen ist zentraler Bestandteil gegenwärtiger Kognitionstheorien u. a. von Neisser (1967, 1979), Zajonc (1980), Mandl (1983) und Lantermann (1983).

Als gemeinsame Merkmale dieser kognitiven Teilprozesse können festgehalten werden:

- Der Erwerb von Wissensstrukturen geschieht als aktiver Konstruktionsprozeß;
- Objekte, Vorgänge oder Zustände werden in Form sog. Schemata als zusammengehörige Wissensseinheiten repräsentiert;
- die Organisation des Wissens läßt sich in Form semantischer Netzwerke abbilden, wobei Schemata als konzeptuelle Teilsysteme (Rumelhart u. Normann 1978) aufgefaßt werden;
- der Aufbau von Wissensstrukturen höherer Ordnung erfolgt durch Strategien der Informationsreduktion bzw. -verdichtung (sog. Makrooperatoren) und führt zu hierarchisch geordneten semantischen Makrostrukturen (Mandl et al. 1986).

Erhebliche Schwierigkeiten bereitet dagegen eine konsensfähige Definition des psychologischen Konstrukts „Emotion“. Im Gegensatz zur laienpsychologischen Sichtweise, welche gern die sog. „Antagonismushypothese“ von Emotion und Kognition vertritt und eine strenge Trennung bzw. eine wechselseitige Beeinträchtigung beider Phänomene annimmt, wird in gegenwärtigen Emotionstheorien die herausragende Bedeutung emotionaler Vorgänge u. a. für den Ablauf des Denkens und das Auffinden von Gedächtnisinhalten betont (Bower 1981, Dörner et al. 1983). Während Bower (1981) die Ergebnisse seiner empirischen Untersuchungen insbesondere zur Gefühlsabhängigkeit von Gedächtnisspeicherung und selektiver Wahrnehmung im Rahmen einer semantischen Netzwerktheorie zu erklären versucht, liefert der Entwurf einer differentiellen Emotionstheorie von Izart (1977) einen Rahmen für die Erforschung unterschiedlicher Bewußtseinszustände, wie sie bei der Interaktion des Emotionssystems mit dem perzeptiven und kognitiven System, insbesondere aber auch bei intuitiven Prozessen auftreten. Die differentielle Emotionstheorie stimmt in wichtigen Aspekten überein mit den Ergebnissen zum problemlösenden Denken, wie sie u. a. von Neisser (1979), Dörner (1983) und Stäudel (1983) vorgelegt wurden. Danach ist die entscheidende Inkubationszeit, die der Phase intensiver Problembeschäftigung folgt

und zur „plötzlichen Einsicht“ führt, häufig von positiven Zuständen wie diffus empfundener „Zielnähe“ begleitet.

Intuition bzw. „plötzliche Einsicht“ sind insbesondere den kognitionspsychologischen Untersuchungen von Neisser (1979) zufolge als sog. „multiple Prozesse“ zu interpretieren, die simultan ablaufen, und in der Regel nur einen Vorgang voll bewußt erleben lassen. Die beträchtlichen Unschärferelationen, die kognitive Operationen auf dem Wege zur Problemlösung häufig begleiten (vgl. Dörner 1984), sind ein weiteres Indiz für die Interferenz intuitiv-emotionaler und kognitiver Vorgänge.

Für die zweite Fragestellung, wie emotionale und kognitive Phänomene in den handlungstheoretischen Kontext integriert werden können, ist daher grundlegend, daß beide Phänomene in unterschiedlichem Ausmaß und entsprechend differenziert an allen psychischen Aktivitäten beteiligt sind. Werden Emotionen einseitig als passive, ungerichtete und diffuse Phänomene begriffen, die in einem antagonistischen Verhältnis zu kognitiven Prozessen der Informationsverarbeitung stehen, ist auch ihre Integration mit den Komponenten des Handlungskonstrukts wie „Zielgerichtetheit“, „Intentionalität“ und „Kontrollierbarkeit“ nicht möglich. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse machen jedoch deutlich, daß die Aufhebung der künstlichen Dichotomie von Emotion und Kognition auch eine Integration mit handlungstheoretischen Positionen möglich macht.

3. Grundlagen musikalischen Handelns

Auf dieser Grundlage lassen sich nun spezifische Merkmale musikalischen Handelns näher umreißen, wie sie im vorgeschlagenen Modellentwurf (Abb. 1) am Beispiel der musikalischen Interpretation veranschaulicht werden.

Im Zentrum dieses Modellentwurfs steht die Entwicklung der musikalischen Klangvorstellung, die unterschiedliche Wahrnehmungen und Handlungen in sich vereint. So ist die notwendige Fähigkeit des inneren Hörens keineswegs auf die auditive Ebene beschränkt. Funktionelle Verknüpfungen der sensorischen Systeme (vgl. Feigenberg 1972) ermöglichen — u. a. durch Synästhesiebildungen, visuelle und/oder begriffliche Strukturierung von musikalischen Gestalten und sensumotorischen Koordinationsprozessen — eine Gesamtschau unterschiedlicher Sinnesempfindungen (Rösing 1976), die auch Gefühlsqualitäten als Ebene symbolischer Repräsentation miteinschließt.

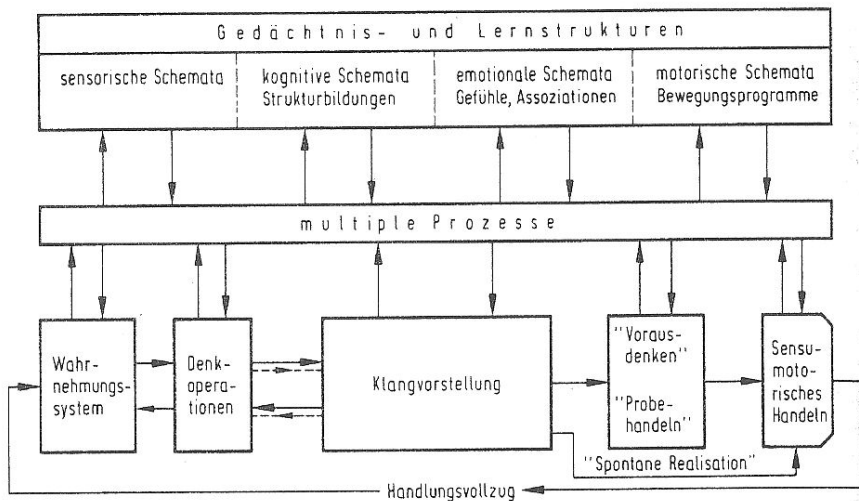


Abbildung 1: Grundlagen musikalischen Handelns (W. Ribke 1985)

Dabei wird der Prozeß der multisensorischen Wahrnehmung von Schemata geleitet, die als antizipierende Erwartungssysteme den Gegenstandsbereich strukturieren. Da Schemata im wesentlichen Prototypen repräsentieren, benötigen sie Leerstellen, die situationsspezifisch ausgefüllt werden können. So lassen sich beispielsweise Melodiekonturen durch Akkordschemata repräsentieren, wenn Schemata-Leerstellen (etwa in Form möglicher Alterationen) in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Die daraus resultierende Flexibilität, die durch den zyklischen Prozeß zwischen Erkundung und Informationsaufnahme gegeben ist, erlaubt es auch, Inkonsistenzen im Sinne einer Komplexitätsreduktion zu beseitigen (vgl. u. a. Schnotz et al. 1981). Die Veränderung der Schemata selbst als Folge derartiger Prozesse ermöglicht durch das Wechselspiel von probeweisen Schemaaktivierungen den systematischen Aufbau interner Modelle. So vermögen Wahrnehmungszyklen wie der beständige Vergleich von klanglicher Erfahrung und Klangergebnis zu einer Ausdifferenzierung kognitiver, emotionaler und sensumotorischer Regulationsprinzipien beizutragen.

Berücksichtigt man, daß Aufbau und Koordination der hierarchisch geordneten Regulationsebenen mit unterschiedlicher Bewußtheit der einzelnen Subsysteme einhergeht, ist es notwendig, im Anschluß an die kognitionspsychologischen Untersuchungen von Neisser (1979) und Dörner (1984) ein Sy-

stem multipler Informationsverarbeitung anzunehmen. Als entscheidende Verbindung zwischen den Systemen Wahrnehmung, Gedächtnis, Denkopoperationen und Handlung bilden multiple Prozesse offensichtlich die Voraussetzung für die ganzheitliche Erfassung von musikalischen Zeitgestalten. Musikalisches Hören, Verstehen und Handeln erfolgt, so gesehen, nicht nur Schritt für Schritt bzw. kontinuierlich sequentiell, sondern — durch eine hierarchische Organisation überformt — auch mehr oder weniger simultan in Form zumeist nicht-bewußter Denkopoperationen und Strategien.

4. Lernstufensystem zum Instrumentalspiel

Geht man davon aus (und wie sollte man nicht davon ausgehen), daß die eingangs erwähnte Komplexität des Instrumentalspiels nur zu bewältigen ist, wenn eine Reihe von methodischen Grundregeln berücksichtigt wird, ist es erforderlich, anhand der hier vorgeschlagenen Modellkonstruktion ein System von Lernstufen zu entwickeln, welches insbesondere kognitions- und handlungspsychologischen Erkenntnissen und Einsichten Rechnung trägt. Dabei kann die Abfolge der einzelnen Lernstufen durchaus situationspezifisch wie individuell variiert werden, so daß die optimale Organisation des Lernprozesses eher einem vielfältigen Beziehungsnetz vergleichbar ist. Erfolgt die Einstudierung eines Werkes systematisch auf der Grundlage bereits existierender Lernstrukturen im umfassenden Sinne, läßt sich eine weitgehende Individualisierung des Lernprozesses erreichen:

Ebenso wie die Aufnahme und Verarbeitung des Notentextes stets vor dem Hintergrund bereits existierender kognitiver Strukturen geschieht, trifft auch die Einstudierung neuer Bewegungsvorgänge und -zusammenhänge auf schon entwickelte, sowohl allgemeine als auch spezifische sensumotorische Koordinationsfähigkeiten und Fertigkeiten. Dementsprechend stellt sich für das Üben die Aufgabe, die jeweiligen Lerninhalte in die vorhandenen kognitiven, psychomotorischen und affektiven Strukturen zu transformieren. Entscheidend ist also nicht die Anzahl der Wiederholungen bzw. der Lerndurchgänge, sondern die Bereitstellung differenzierter Kategoriensysteme, welche eine optimale subjektive Organisation des Lernmaterials erlauben.

Abbildung 2: Lernstufensystem zum Instrumentalspiel

1. Lernvoraussetzungen

1.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten

1.1.1 kognitiv: u. a.

- Denkopoperationen (konvergierend, divergierend)
- Gedächtnisfähigkeiten (u. a. im Hinblick auf Kurz- und Langzeitspeicherung): Erinnerungs- und Reproduktionsfähigkeit
- Verbalisierungs- und Symbolisierungsfähigkeit
- Konzentration, Aufmerksamkeit

1.1.2 affektiv: u. a.

- Emotionale Stabilität (Ich-Stärke)
- Frustrations- und Ambiguitätstoleranz
- Sensibilität, Assoziationsfelder, Synästhesien, semantische Felder
- Ausdrucksintentionen; Gefühlswelt

1.1.3 psychomotorisch: u. a.

- Sensusmotorische Koordinationsfähigkeit (z. B. Auge-Ohr-Hand-Koordination)
- Fähigkeit zur Analyse und Synthese, Automatisierung und Gliederung, Imitation und/oder
- Manipulation bzw. Präzision von Bewegungshandlungen — Muskelkontraktions- und Relaxationsgeschwindigkeit

2. Vorbereitungsaktivitäten

- Autogenes Training
- Internes Vorstellungstraining
- Sensusmotorische Trainingsprogramme
- Ausdrucksübungen

3. Strukturanalyse

- musiktheoretisch, klangsymbolisch, bildhaft-assoziativ; Entwicklung von Kategoriensystemen; stillst. Eingebundenheit, Ästhetik

4. Elementarisierung

- Aufgliederung in Teilstrukturen (horizontal, vertikal)
- Schwierigkeitsreduktion (Gruppierungen; Auffinden von Beziehungsnetzen)
- Gliederung durch z. B. Fingersatzbezeichnungen

5. Lern- bzw. Übemethoden

5.1 Lernarten	Lerneffekte
assoziatives Lernen Beobachtungslernen	sensusmotorische Reaktionsketten Imitation, Identifikation
begriffliches Lernen	Aufbau kognitiver Strukturen
Problemlösen	planvolle einsichtige Entwicklung und Anwendung von Strategien

5.2 Bildung von Übeeinheiten

- Einübung und Speicherung von Programmen anhand entsprechender Hinweisreize (visuell, auditiv u. sensumotorisch im emotionalen bzw. kognitiven Kontext sowie u. a. anhand betr. Gestaltsqualitäten (z. B. Symmetrieeigenschaften, Parallel-, Gegenbewegungen etc.)

5.3 Berücksichtigung best. Lerneffekte bzw. Lerngesetze

- Vermeidung von Interferenzen (pro- und retroaktive Hemmung)
- Strukturbildungen
- multisensorische Aktivierung; sog. Überlernen

5.4 Automatisierung und Optimierung

- Wiederholung (Aktivierung u. a. der Vorstellungsintensität durch Variantenbildung)
- intervallisches Üben, z. B. in Verbindung mit autogenem Training (nach Schultz)
- internes Probehandeln (Vorstellungstraining)
- Programmabruf anhand entsprechender Hinweisreize
- Stabilisierung der Auslösefunktionen
- Startpunktwahl
- sog. Überlernen

6. Integration und Interpretation durch symbolische Repräsentation

- Entwicklung hierarchischer Organisationsstrukturen
- Wechselwirkung zwischen musikalischen Vorstellungs- und Handlungsebenen
- Repräsentation durch entsprechende Bilder, (Schlüssel-) Begriffe, „Ankerideen“, Hinweisreize bzw. Empfindungen
- gedankliche Interpunktion und Impulsgebungsfunktion beim musikalischen Handlungsvollzug
- Denken und Gestalten in musikalischen Sinnzusammenhängen (Antizipationsräume)
- Wechselspiel zwischen Konzeption und Realisation

5. *Wissenschaftliche Ansatzebenen und Untersuchungsmethoden*

Die eingangs entwickelten Modellvorstellungen und Ansätze greifen wesentlich auf methodologische Instrumentarien der kognitions- und handlungspsychologischen Forschung zurück, machen jedoch aus verschiedenen Gründen die Umgestaltung etablierter Forschungspraxis wie auch eine Neubestimmung des Gebrauchs und Stellenwerts vor allem herkömmlicher empirischer Forschungsverfahren erforderlich. So dürfte die üblicherweise starre Trennung von Forscher und Forschungsobjekt, von Versuchsleiter und Versuchsperson, von Entdeckungs- und Verwertungszusammenhang kaum geeignet sein, wesentliche Dimensionen musikalisch-künstlerischer Prozesse forschungsmethodisch angemessen zu erfassen.

Das Wechselspiel zwischen Konzeption und Realisation, zwischen Idee und Wirklichkeit, Aktion und Reflexion, welches als prinzipiell nie abgeschlossener Vorgang die Vielfalt künstlerischer Phantasie begründet, wird ja nicht

erst in der Abschlußphase der musikalischen Interpretation erreicht, sondern muß mit den entscheidenden Stadien des Übens von Beginn an verknüpft sein. Dementsprechend bedarf der Forschungsprozeß der notwendigen Offenheit und Flexibilität, um auf die im Forschungsfeld bestehenden und sich entwickelnden Strukturen und Relationen, auf Phasen der Exploration, der theoretischen Durchdringung und praktischen Erprobung bzw. Überprüfung angemessen reagieren zu können. Damit sind zugleich einige der wichtigsten Merkmale benannt, die gegenwärtig als richtungsweisend für den Bereich der sog. Handlungs- bzw. Aktionsforschung gelten können und in Veröffentlichungen der letzten Jahre einer relativ ausführlichen und weiterführenden Diskussion unterzogen wurden (vgl. u. a. H. Moser 1975, 1977, W. Ribke 1976, Cremer/Klehm 1978, H. Schmale 1983).

Das Grundprinzip der Handlungsforschung, nämlich die ausdrückliche Einbeziehung der Betroffenen in die Planung, Durchführung und Auswertung des Forschungsprozesses selbst ist zwar mit erheblichen methodologischen Problemen verknüpft, bietet jedoch weitreichende Möglichkeiten, der verdinglichenden Subjekt-Objekt-Beziehung im Forschungsprozeß entgegenzuwirken.

Vor einem weitverbreiteten Mißverständnis sei an dieser Stelle jedoch gewarnt: Handlungsforschung kann (und will) keineswegs herkömmliche Untersuchungsmethodik ersetzen.

Die bisherige Kontroverse um den wissenschaftstheoretischen Stellenwert der Handlungsforschung hat ihren vorläufigen Abschluß eher in einer Vermittlungsposition gefunden: Gegenwärtig am aussichtsreichsten scheinen Ansätze zu sein, welche das Verhältnis zur empirisch-analytischen Forschungsrichtung, zu interpretativen Verfahren etc. nicht einseitig polarisieren, sondern in einem eher komplementären Sinne definieren.

Auf dieser Diskussionsgrundlage lassen sich einige richtungsweisende Forschungsstrategien formulieren, die geeignet erscheinen, wesentliche Dimensionen künstlerisch-musikalischer Prozesse beim Instrumentalspiel bzw. -unterricht methodisch angemessen zu berücksichtigen.

5.1 Kooperation von Forschern und Betroffenen

Die Untersuchung derjenigen Kommunikationsebenen und Handlungsstrukturen, die am Vorgang der musikalischen Interpretation beteiligt sind, bedarf nicht nur der ständigen Rückkoppelung, der Ergebnissicherung und

-überprüfung zwischen Forscher und Betroffenen, sondern auch der unmittelbaren praktischen Teilnahme des Forschers am jeweils untersuchten Prozeß.

Eine derartige zumindest prinzipielle Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für alle Beteiligten schließt jedoch Subjekt-Objekt-Relationen etwa in Form distanzierter Datenerhebungsphasen keineswegs aus. Entscheidend ist vielmehr, daß die Resultate der Datenerhebung später von allen Beteiligten, d. h. sowohl von den im Untersuchungsfeld arbeitenden Forschern als auch von den Adressaten der Forschungsaktivitäten selbst, im Diskurs verhandelt werden. Dies macht die Entwicklung differenzierter Formen der Datenerhebung, ihrer Auswertung und Interpretation notwendig.

5.2 Datenerhebung

Das methodische Problem, anhand visuell und auditiv wahrnehmbarer Reaktionen Datenmaterial über Denkabläufe, Lern- und Strukturbildungsprozesse beim Instrumentalspiel bzw. -unterricht zu erhalten, läßt sich nur durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Verfahren erreichen. Hierzu zählen insbesondere:

- Mikro-Analysen von Übesequenzen mit Hilfe von Video-Mitschnitten (Entwicklung mehrdimensionaler kategorialer Auswertungssysteme).
- „*Methode des lauten Denkens*“ (Claparede 1917, vgl. G. Lür 1973): Aufgabe, nicht nur Denkschritte, sondern alle Überlegungen, Pläne und Gefühle, die im Innern ablaufen, spontan zu äußern bzw. eine zumindest strukturelle Parallelität von innerem Sprechen und sprachlicher Entäußerung herzustellen.
Trotz einiger Einschränkungen (vermutlich nur geringfügige Störungen des Denkprozesses durch den Vorgang des Sprechens selbst sowie sprachbedingte Verkürzungen des tatsächlichen Denkablaufs) scheint die von G. Lür 1973 erfolgreich eingesetzte „*Methode des lauten Denkens*“ zur Untersuchung gesetzmäßiger Denkabläufe beim Problemlösen in besonderer Weise geeignet, einen ähnlich komplexen psychischen Prozeß wie den des Übens angemessen zu erfassen und zu beschreiben.
- Interview bzw. Befragung: Anhand audiovisueller Reproduktionen werden die jeweiligen Adressaten gebeten, einzelne Vorgehens- bzw. Handlungsweisen und Darstellungen bzw. Interpretationen näher zu erläutern, zu begründen oder auch selbst in Frage zu stellen.

- Einzelfallanalyse, Biographie (u. a. bisherige Erfahrungen und Lerngewohnheiten).
- Teilnehmende Beobachtungen und Gruppendiskussionen: u. a. offene Befragung, Diskussion einzelner Erhebungsmethoden, statistisch gewonnener Daten sowie methodischer Umsetzungsprobleme.

6. *Projekte und Forschungspläne*

Als Fazit der bisherigen Überlegungen wird eine Reihe von Forschungsprojekten vorgeschlagen, denen gegenwärtig — legt man die eingangs angestellten Überlegungen zugrunde — eine besondere Priorität zukommt.

Die folgende Auflistung derartiger Forschungsprojekte, die an dieser Stelle nur in Umrissen skizziert werden können, ist weder systematisch noch gar vollständig, sondern hat lediglich heuristische Funktion.

6.1 *Funktionsebenen und Regulationssysteme von Handlungsprozessen beim Instrumentalspiel*

Die hier vorgeschlagene Studie untersucht Zusammenhänge zwischen kognitiven, affektiv-emotionalen und sensumotorischen Vorgängen sowie Gesetzmäßigkeiten der Steuerung und Organisation von Handlungsprozessen. Grundlage fast jeglicher Untersuchung des Instrumentalspiels sollte eine mehrdimensionale Analyse der vielgestaltigen Handlungsvorgänge selbst sein, die beim Vorgang der musikalischen Interpretation wechselseitig miteinander verflochten sind. Dabei geht es insbesondere um folgende Einzelfragen: Wie sind musikalische Vorstellungs- und Handlungsebenen miteinander zu verbinden, welche hierarchischen Organisationsstrukturen zu entwickeln, um ein Denken und Gestalten in musikalischen Sinnzusammenhängen zu erreichen (vgl. u. a. Punkt 6 des Lernstufensystems).

6.2 *Lern- und Übemethoden beim Instrumentalspiel*

Zu untersuchen ist, welche der im Lernstufensystem insbesondere unter 5. angeführten Lern- und Übemethoden welche Lerneffekte bzw. längerfristigen Wirkungen erzielen. Eine derartige Untersuchung dürfte grundlegende

Bedeutung sowohl für die Erforschung des Instrumentalspiels als auch für den Instrumentalunterricht haben, zumal bislang keine derartigen Untersuchungen vorliegen. Sie hätte die Aufgabe, sowohl kurzzeitige Effekte (u. a. bei der Einstudierung komplexer Bewegungsabläufe) als auch Langzeitwirkungen bestimmter Lern- und Übemethoden zu überprüfen.

6.3 Unterrichtsmethode bzw. -stil und Schülerverhalten im Instrumentalunterricht

Dieses Projekt ist in enger Verbindung mit dem zuvor genannten Forschungsvorhaben zu sehen. Von besonderem Interesse ist hierbei die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Lehrerverhalten, Unterrichtsklima und Lernverhalten bzw. Lernmotivation des Schülers. Welche Unterrichtsmethoden bzw. -stile fördern längerfristig welches Schülerverhalten im kognitiven, affektiven, sensumotorischen, kurzum: im musikalisch-künstlerischen wie technischen Bereich

6.4 Lernschwierigkeiten und Ausführungsprobleme beim Instrumentalspiel (Fehlerhaftes Spiel, Gedächtnislücken, sog. „Steckenbleiben; Lampenfieber etc.)

Bei den Anforderungen des gegenwärtigen Konzert- bzw. Musiklebens dürfte eine derartige Studie erhebliche Konsequenzen nach sich ziehen. Geht man davon aus, daß die notwendige Sensibilisierung im musikalisch-künstlerischen Bereich zugleich erheblicher emotionaler Stabilität bedarf, auf Methoden der konzentrativen Selbstentspannung, der Entwicklung einer generellen Problemlösungsfähigkeit nicht verzichten kann, müssen dem Schüler bzw. Studierenden entsprechende Methoden bzw. Strategien im Instrumentalunterricht selbst vermittelt werden. Die längerfristige Untersuchung von Verursachungs- bzw. Entstehungsbedingungen für Lernschwierigkeiten bzw. Ausführungsprobleme sowohl individueller Art (u. a. Fähigkeitsdefizite, spezifische Beeinträchtigungen im organischen Bereich) als auch situativer und sozialer Gegebenheiten sollte zur Aufstellung eines verlässlichen diagnostischen Instrumentariums führen, auf dessen Grundlage entsprechende Bewältigungs- bzw. Behandlungsansätze entwickelt werden können.

7. Methoden des Übens im Vergleich. Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt

7.1 Planung und Durchführung der Untersuchung

Ziel der an dieser Stelle nur ausschnittsweise referierten Studie ist die Entwicklung eines Hypothesengerüsts, mit dem unterschiedliche Methoden des Übens beschrieben bzw. miteinander verglichen werden können. Dabei wird auf der Grundlage der zuvor dargestellten Modellkonstruktionen (vgl. Abb. 1) davon ausgegangen, daß der Vorgang des Übens sich auf verschiedenen Vorstellungs- und Handlungsebenen vollzieht, deren Organisationsstruktur durch ein mehrdimensionales Lernstufensystem (vgl. Abb. 2) abgebildet werden kann.

Der empirische Teil der Untersuchung unternimmt den Versuch, u. a. aus der Analyse von Video-Aufzeichnungen, Notentext-Eintragungen und Protokollen des sog. „lauten Denkens“ entsprechendes Datenmaterial zu gewinnen.

Teilnehmer des Versuches waren Studentinnen und Studenten der musikpädagogischen Studiengänge (Haupt- bzw. Pflichtfach Klavier) an der Musikhochschule Lübeck, denen nach einer Diskussion über den Problembereich, insbesondere auch über Ziele und Methoden der Untersuchung, die folgenden Übeaufgaben gestellt wurden:

- Aufgabe A: Vorbereitung auf eine Vorspielsituation
- Aufgabe B: Bewältigung von subjektiv als schwierig empfundenen Partien
- Aufgabe C: Einstudierung eines unbekannten Notentextes.

7.2 Auswertung

Mit Hilfe der Entwicklung eines Kategoriensystems, welches sich mit einigen Modifikationen aus dem Lernstufensystem (vgl. Abb. 2) ableiten ließ, konnten die aus den Video-Aufzeichnungen, Protokollen des „lauten Denkens“ und Notentext-Eintragungen gewonnenen Daten weitgehend systematisiert und insgesamt sechs Grundkategorien zugeordnet werden:

- (1) Wahrnehmungsvorgänge
- (2) Elementarisierungsvorgänge

- (3) Automatisierungs- und Optimierungsvorgänge
- (4) Fehlerkorrekturen
- (5) Planungsvorgänge
- (6) Verbalisierung in Verbindung mit problemlösendem Denken (u. a. planend, prospektive oder retrospektive Kommentare, korrigierend, bewertend).

7.3 Diskussion der Ergebnisse

In Anbetracht der geringen Stichprobe sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine generalisierenden Aussagen möglich. Dennoch lassen sich einige Hypothesen formulieren, die durch die bisherigen Ergebnisse zumindest nahegelegt werden.

Zu vermuten ist, daß

- effektives Übeverhalten deutlich an die Berücksichtigung der unter 7.2 aufgeführten Grundkategorien gebunden ist,
- umgekehrt wenig effektives Übeverhalten durch ein geringes Ausmaß an Elementarisierung, Strukturierung und Planung gekennzeichnet werden kann,
- ein hohes Ausmaß an Verbalisierungsfähigkeit im zuvor beschriebenen Sinne (vgl. Kategorie 6) häufig mit einem hohen Ausmaß an effektivem Übeverhalten einhergeht. Dabei wäre näher zu untersuchen, inwieweit unter geeigneten Bedingungen die Möglichkeit eines Transfereffektes trainierten Verbalverhaltens (im Sinne problemlösenden Denkens) auf das instrumentale Übeverhalten besteht,
- das im Video-Feedback präsentierte Selbstbild des eigenen Übeverhaltens bei geeigneter Wahl des Videoausschnittes und entsprechender Gesprächsführung — außerordentlich motivierend auf den Kursteilnehmer wirkt. Möglicherweise wird in der Mehrzahl der Fälle die Video-Selbstkonfrontation positiver erlebt als das vom jeweiligen Teilnehmer vermutete Selbstbild.

Literatur

- Bower, G. H.: Mood and memory. In: American Psychologist 36 (1981), S. 129-148.
- Dörner, D.: Denken, Problemlösen und Intelligenz. In: Psychologische Rundschau 1984, Heft 1, S. 1-9.
- Dörner, D. et al.: Emotion und problemlösendes Denken. In: Mandl, H./Huber, G. (Hg.): Emotion und Kognition. München 1983.
- Cremer/Klehm: Aktionsforschung. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Grundlagen — methodische Perspektiven. Weinheim 1978.
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin/Bern 1978.
- Izard, C. E.: Human emotions. New York 1977.
- Lantermann, E. O.: Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln. In: Mandl, H./Huber, G. (Hg.): Emotion und Kognition. München 1983, S. 248-281.
- Lundin, R. W.: An objective psychology of music. New York 1967.
- Lüer, G.: Gesetzmäßige Denkabläufe beim Problemlösen. Ein empirischer Beitrag für eine psychologische Theorie der Entwicklung des Denkens. Weinheim 1973.
- Mandl, H. et. al.: Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, B./Krapp, A. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München 1986.
- Miller, G. A./Galanter, E./Pribram, K. H.: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973.
- Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- Ders.: Praxis der Aktionsforschung. München 1977.
- Neisser, U.: Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart 1979.
- Ribke, W.: Kommunikation und Handlung. Methodologische Untersuchungen zur Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung. Hamburg 1976.
- Ders.: Lernvorgänge beim Instrumentalspiel. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie. München 1985.
- Rösing, H.: Zur Rezeption technisch vermittelter Musik. In: Schmidt, H.-C. (Hg.): Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen. Mainz 1976.
- Schmale, H.: Psychologie der Arbeit. Stuttgart 1983.
- Schonberg, H. C.: Die großen Pianisten. Bern 1965.
- Schnotz, W. et. al.: Lernen mit Texten aus handlungstheoretischer Sicht. In: Mandl, H. (Hg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. München 1981.
- Stäudel, Th.: Problemlösen und Emotion. In: Euler, H. A./Mandl, H. (Hg.): Emotionspsychologie. München 1983, S. 255ff.
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974.
- Weinert, F. E.: Lernforschung als zentrale Aufgabe der pädagogischen Psychologie. In: Weidenmann, B./Krapp, A. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München 1986.
- Zajonc, R. B.: Feeling and Thinking. In: American Psychologist 35 (1980), S. 151-175.

Prof. Dr. Wilfried Ribke
Musikhochschule Lübeck
Große Petersgrube 17-29
2400 Lübeck

Feministische Musikpädagogik — sektiererischer Irrweg oder Chance zu einer Neuorientierung?

EVA RIEGER

Günter Kleinen (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung*. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)

In der *Neuen Musikzeitung* wurde kürzlich abschätzig bemerkt, „*Frauen- oder Friedenthemen*“ seien in der Musikpädagogik passe. Sicherlich kann man sich je nach politischer Couleur über Sinn und Nutzen einer Friedenserziehung im Musikunterricht streiten. Aber kann man „*Frauenthemen*“ als Modeerscheinung abtun? Es scheint, als ginge der große Umorientierungsprozeß, der in bezug auf Frauenforschung in anderen Disziplinen längst Fuß gefaßt und zu einer Verunsicherung etablierter Wissenschaft geführt hat, an der Musikpädagogik spurlos vorüber.

Im folgenden wird die These aufgestellt und ausgeführt, daß es sich bei einem feministischen Forschungsansatz um eine gesellschaftlich überfällige und notwendige Neuorientierung handelt, die nicht einer Randgruppe zugewiesen werden, sondern von der traditionellen Forschung rezipiert und weiter vorangetragen werden sollte.

Es ist hier weder der Platz, den Begriff „feministische Wissenschaft“ zu definieren, noch eine vollständige Konzeption musikpädagogischer Frauenforschung zu entwerfen, sondern es geht zunächst darum, Frauen überhaupt zum Thema zu machen. Geht man davon aus, daß „*die Produzenten der gültigen Formen der Verständigung in unserer Gesellschaft fast ausschließlich Männer sind*“ (Schaeffer-Hegel 1984, 37), folgt daraus, daß der Mann sich als Bezugspunkt und Maßstab wissenschaftlicher Theoriebildung begreift; die Frau bzw. die weibliche Identität wird als das Partikulare definiert.

Einige Aufsätze aus *Musikpädagogische Forschung*, Band 6, sollen dies verdeutlichen. In dieser Buchreihe ist das Bemühen erkennbar, das wissenschaftliche Denken zu fördern. Es geht mir keineswegs darum, diese wichtigen Ansätze zu diffamieren, sondern darum, zu zeigen, daß auch die rational anmutende Forschung in Wirklichkeit von ideologischen Störfaktoren durchsetzt sein kann, was zu Einseitigkeiten führt.

Ausgehend von der Tatsache, daß Schüler (worunter Schülerinnen subsumiert sind) musikalische Erfahrungen primär außerhalb der Schule machen, wird im Beitrag Wolfgang M. Strohs der Erfahrungsbegriff in Anlehnung an Scheller in einem Forschungsvorhaben mit Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n angewandt (szenische Erarbeitung, inhaltliche Besprechung und Weiter-

entwicklung von Liedern) (Stroh 1985). Es wird aber nicht geschlechtsspezifisch unterschieden. Dies wäre beispielsweise dort wichtig gewesen, wo über Discotheken-Besuche gesprochen wurde, ist doch die Discothek ein Ort, der unterschiedlich erfahren wird. Jungen gelingt es in der Regel eher, Mobilität zu entwickeln; ihnen wird es eher ermöglicht, sexuelle und sonstige Außen-erfahrungen zu sammeln. Für Mädchen ist ein Discothekenbesuch dagegen ungleich problembeladener (vgl. Neißer u. a. 1979, 53ff.).

Stroh beschreibt, wie im Unterricht ein Standbild der (Männer-Rock-) Gruppe Spider Murphy Gang modelliert wird. Diese non-verbale Art der Verständigung soll musikalische Lernprozesse fördern. Da die Rockmusik eine primär männliche Domäne ist (und als solche rezipiert wird), bedeutet die fehlende Problematisierung einer eventuell unterschiedlichen Wahrnehmung, daß der weibliche Lebenszusammenhang für die Erkenntnisgewinnung keine Rolle spielt.

Renate Hofstetter sieht in ihrem Beitrag die gesellschaftlichen Bedingtheiten von Musik in manchen Schulbüchern grob vernachlässigt (Hofstetter 1985). Sie erwähnt aber nicht die gesellschaftlich entstandene Hierarchie der Geschlechter, die in den Unterrichtsmaterialien anderer Fächer wiederholt nachgewiesen wurde (Ohlms 1983) und sich in den Musikschulbüchern ebenso niederschlägt (Hoffmann/Rieger 1983). Weder ideologiekritisch noch sozialhistorisch wird der Ausschluß von Frauen aus der Musikkultur, der sich in eklatanter und unkritischer Weise in den Schulbüchern fortsetzt, wissenschaftlich thematisiert.

In dem Beitrag Günther Batels wird zwar nach Kindern und Jugendlichen unterschieden, nicht aber nach dem Geschlecht (Batel 1985). So muß der Eindruck entstehen, daß die Geschlechter gleich sozialisiert werden und ihr Musikverhalten identisch ist. Man erfährt, daß Kinder *„in ihren peer-groups primäre Sozialkontakte erfahren, die zur Herausbildung des sozialen Ich unerläßlich sind“*. Gibt es aber nicht nach Geschlechtern getrennte peer-groups in den gleichen Altersgruppen? Das zitierte Lied, das davon handelt, daß ein Mädchen trotz elterlichen Verbots von zuhause wegrennt, um sich einem Mann (der seinerseits niemandem Rechenschaft schuldig ist) zu unterstellen, wird gewiß unterschiedlich von Jungen und Mädchen rezipiert. Untersuchungen haben ergeben, daß sich bei Mädchen die Selbsteinschätzung neben dem Zwang zu „Nettsein“ und Attraktivität vor allem über die Anerkennung durch die männliche Autorität definiert (Kavemann u. a. 1985, 155). Wäre es nicht wichtig, bei einem solchen Lied, das die reale Situation der

Geschlechter in bedrückender Weise widerspiegelt, auf den Inhalt einzugehen?

Der Autor betont, wie sehr die Musik zur persönlichen Identitätsbildung bei Jugendlichen beiträgt. Interviews zeigen, daß deren Musikerfahrungen *„weniger beim Medienkonsum als vielmehr beim Besuch von Rockmusikkonzerten, Festivals und Diskotheken gemacht werden“*. Auch hier wird nicht differenziert, obwohl man weiß, daß Mädchen aufgrund ihrer Gefährdung (Schwangerschaft, gewalttätige Übergriffe bei Dunkelheit, aber auch freiwillige sexuelle Kontakte) von zuhause eher reguliert werden als Jungen. Hinzu kommt die größere Vorliebe männlicher Jugendlicher für Rockmusik. Mädchen werden bereits im Kindergarten und in der Schule als ruhiger und ordentlicher eingestuft (Kohlberg 1974). Sie bevorzugen Rockmusik weniger als Jungen. Hier heißt es: *„Doch ist die Affinität vieler Jugendlicher zur Rockmusik so hoch, daß sie über den reinen Konsum hinaus auch den Weg zu einer aktiven Betätigung in einer Rockgruppe oder in der Rockszenen finden.“* In der Regel bedeutet aber die Betätigung in der Rockszenen für Mädchen eher das Erlebnis als „Groupie“, also als Sexualobjekt, denn einen selbstbestimmten Umgang mit lauten Instrumenten oder der eigenen Stimme. Wenn es dann heißt, daß *„derartige Musikgruppen komplexe soziale Systeme darstellen, die die Lebensweise darin eingebundener Jugendlicher nachhaltig bestimmen“*, zeigt sich darin eine eindimensionale, auf männliche Jugendliche zugeschnittene Sichtweise, die sich in den Forschungsergebnissen verfälschend niederschlägt.

Die zufällig herausgegriffenen Beispiele ließen sich beliebig erweitern. Häufig werden geschlechtsspezifische Unterschiede konstatiert (vgl. Sopchak 1983, Kleinen 1986), aber nichts daraus gefolgert. Dies alles ist kein böser Wille, sondern es entspricht einer androzentrischen Wissenschaftsvorstellung. Wenn nicht explizit nach Geschlechtern unterschieden wird, kommt das männliche Interesse (also die Darstellung der männlichen Identität) zum Tragen.

Frauenforschung in der historischen Musikpädagogik

A. Die Biographik

Welche Themenbereiche wären aufzuarbeiten? Das Feld ist so riesig, weil die Musikpädagogik in erster Linie auf die Musikwissenschaft angewiesen ist,

diese jedoch eine besonders konservative Disziplin darstellt, die — ähnlich der Theologie — die Frauen von vornherein ausgrenzte. Bis heute herrscht die Überzeugung, daß Frauen weniger kreativ als Männer sind. Allenfalls als Sängerin, Musikpädagogin oder Instrumentalistin toleriert, werden ihr die höheren Weihen der Komponistin oder Dirigentin abgesprochen. Die Stilisierung der großen bürgerlichen Komponisten zu einer Über-Erscheinung (z. B. Beethoven, Wagner) ging parallel zu der Ausprägung einer Geschlechterrollen-Ideologie, die mit Festigung des Bürgertums einsetzte und sich im 19. Jahrhundert als natürlich und gottgewollt ausgab. Daher sind Erscheinungen wie der Helden- oder der Inspirationskult auf ihre ideologischen Hintergründe abzuklopfen. Aber auch die Musik selbst ist auf ihre sexistischen Inhalte hin zu untersuchen (vgl. Rieger in Pusch 1983).

Über die Rolle von Musikpädagoginnen in unserer Musikkultur ist nur wenig bekannt. Die bislang erschienenen Studien über Musikschulgründungen blieben hinsichtlich ihrer Würdigung ohne sozialhistorische Kategorien. Nina d'Aubigny, Lina Ramann, Fanny Schindelmeyer, Johanna Kinkel und andere haben sich in ihrer praktischen Arbeit und zum Teil auch in Schriften um die musikalische Bildung allgemein oder auch um die Mädchenbildung speziell verdient gemacht.

Es wäre wenig ergiebig, „große“ Frauen an die Seite bedeutender Männer zu stellen bzw. sie im Gegenzug als die ewigen Opfer zu beklagen. Es gilt, die Bedingungen weiblicher Existenz ins Blickfeld zu rücken, will man Leben und Werk von Frauen angemessen beurteilen. Übersehen wird vielfach, daß das Verhalten von Frauen von der im 19. Jahrhundert ausgeprägten idealistischen Geschlechterphilosophie beeinflußt wurde, als die Berufstätigkeit der Frau mit dem Zwang zur „geistigen Mütterlichkeit“ gekoppelt wurde (Riemann/Simmel 1983). Frauen konnten sich entweder außerhalb der bürgerlichen Gesellschaft ansiedeln (Sängerin), wo sie nicht selten als sexuelles Freiwild galten, oder aber sich im sozialen Berufsfeld engagieren, wobei sie auf traditionelle Muster weiblichen Verhaltens verwiesen waren. Stets war dem Ehemann bei beruflichen Entscheidungen der Vortritt zu geben. Bis heute gilt, daß für Männer die Ehe meist eine Bereicherung ihrer Produktionskraft bedeutet, für Frauen aber eher ein Hemmnis, das häufig zum völligen Abbruch kreativer Tätigkeiten führt. *„Die Konzentration eines ganzen Lebens auf die künstlerische Erkenntnis setzt gesellschaftliche Arbeitsteilung voraus“* (Borchard 1985, 128). Häufig verzichteten Frauen, die sich musikpädagogisch engagierten, von vornherein auf einen Ehemann, um sich beruflich frei entfalten zu können. Zu diesen gehörten Lina Ramann und Ida Volckmann,

die einen „Lebensbund“ gründeten. Lina Ramann stand im Konflikt zwischen den Postulaten der Zeit, die eine „gelehrte“ Frau als unweiblich und abartig diffamierten, und ihrem subjektiven Bestreben, über das Unterrichten hinaus zur theoretischen Reflexion und wissenschaftlichen Arbeit zu gelangen. Sie übernahm es, die erste umfassende Biographie Franz Liszts zu schreiben: ein Mammutunternehmen, das ihr bis heute Hohn und Spott einbrachte, obwohl sie aufgrund ihrer Lebensbedingungen eine andere Würdigung verdient hätte (vgl. Rieger 1986).

B. Die Musikkultur

Musik und Musikerziehung waren in der Vergangenheit unmittelbar aufeinander bezogen. Vor dem 18. Jahrhundert gab es die berufsmäßige Ausbildung (Instrumentalisten, Spielleute, Stadtpfeifer, Trompeter u. a.) sowie eine musikalische Heranbildung der Kapellknaben. Im Rahmen eines religiös-kirchlich bestimmten Erziehungs- und Schulsystems entbehrte die Musikpädagogik in besonderem Maße der Autonomie; dies zeigt sich allein schon in der Doppelrolle des Unterrichtenden als Musiklehrer und Kirchenmusiker (Niemöller 1973). Die enge kirchliche Bindung schloß Frauen a priori aus. Erst im 18. Jahrhundert wurde das Musizieren bürgerlichen Frauen in einem eingegengten Rahmen gestattet, und es entstand eine Pädagogik, die den Frauen Freiheiten einräumte, diese aber zugleich eingrenzte (Rousseau, Pestalozzi und die Philanthropen).

Während der Mann das öffentliche Musikleben für sich reklamiert, wird der im 19. Jahrhundert geprägte Begriff der „Hausmusik“ der Frau zugeordnet. Nicht selten degeneriert diese Musik zum Bieder-Einfachen. Diese parallel zur Trennung der Geschlechter entstandene Polarisierung der Künste (hie Öffentlichkeit, da privater Bereich) wurde bislang nicht unter diesem Gesichtspunkt erforscht. Eine Untersuchung der Begriffe „Kenner“ und „Liebhaber“ sowie der Salon- und Hausmusik unter geschlechtsspezifischem Aspekt steht noch aus.

Parallel zur Untersuchung der Zeitepoche wäre die Rolle der Künstlerin neu zu definieren und zu bewerten. Für das 18. Jahrhundert ist dies bei Schleuning ansatzweise geschehen (Schleuning 1984).

Im 18. Jahrhundert enthalten die von Frauen verfaßten Schriften Konzessionen an die Vorherrschaft des Gatten bzw. des Mannes im allgemeinen (Geiger/Weigel 1981); die Veröffentlichung von Nina d'Aubigny bildet da keine

Ausnahme. In der kurzen Zeit des Vormärz und der Revolution traten Frauen in Vereinen auf. Die Musikgeschichtsschreibung hat der Bedeutung der Frauenliederkränze bislang kaum Beachtung geschenkt; eine Volkskundlerin machte jüngst auf sie aufmerksam (Lipp 1986, 279). Während auf der literarischen Ebene mit Luise Mühlbach, Ida Hahn-Hahn, Fanny Lewald und Louise Aston deutsche Schriftstellerinnen erstmals die herkömmliche Geschlechterdichotomie in Frage stellten, ist es auf dem musikalischen Feld Johanna Kinkel, die über die Rolle der Frau in der Gesellschaft und der Musikkultur laut nachdenkt (vgl. Rieger 1980). Insgesamt ist diese Epoche, auf Musikerinnen bezogen, wissenschaftlich kaum erschlossen.

C. Forschung heute

Instrumentenwahl: In den letzten Jahren ist, wohl auch durch das in der Frauenbewegung entstandene Erkenntnisinteresse motiviert, Literatur erschienen, die die Situation der Frau in der Musikkultur problematisiert (Weissweiler 1981, Rieger 1980 und 1981, Bowers/Tick 1986 u. a.) Inzwischen werden Dissertationen zu Frauenthemen geschrieben und angenommen (Borchard 1985, Feilhauer). In der musikpädagogischen Forschung war eine verstärkte Hinwendung zum Subjekt „*Schüler*“ zu beobachten; wiederholt wurde davor gewarnt, den jugendlichen Musikhörern eine uniforme Rezeption zu unterstellen (z. B. Jost 1976, Bastian in Bastian/Klöckner 1982). Nur selten aber wurden die Belange von Mädchen und Frauen gesondert betrachtet. Erste Untersuchungen haben deutliche geschlechtstypische Unterschiede ergeben. Klavier und Violine werden von Mädchen bevorzugt, die E-Gitarre und Blechblasinstrumente dagegen von Jungen (Scheuer 1984 und 1985). Auch Erhebungen in den USA haben signifikante Präferenzen bei der Instrumentenwahl ergeben: Jungen bevorzugten Schlagzeug, Gitarre und Blechblasinstrumente, Mädchen die Blockflöte (Abeles/Porter 1978, Griswold/Chrobak 1981, Abeles/Gordon 1982). Dies wird auf die gesellschaftlichen Vorurteile zurückgeführt, aber auch darauf, daß Instrumente ein bestimmtes Image haben; so gelten Flöte, Violine und Klarinette als weiblich, Schlagzeug, Posaune und Trompete als männlich. Um diesen Einseitigkeiten vorzubeugen, hätten Musikpädagog(inn)en lenkend und ausgleichend zu verfahren.

Schulbücher und Unterrichtsmaterialien: Es gibt in Musikschulbüchern eine Geschlechterdiskriminierung auf mehreren Ebenen (Goodman 1980, Parent

1982, Hoffmann/Rieger 1983). Altertümelnde Liederinhalte, die Mädchen auf überlebte Rollenstereotype festlegen, sollten ebenso verschwinden wie sexistisches Bildmaterial, suggestive Fragestellungen und einseitige musikhistorische Darbietungen. Erste Ansätze in der Erstellung von einschlägigem Material (Segler 1986) lassen auf eine gesteigerte Aufmerksamkeit schließen. Über die Problematisierung des Ausschlusses von Frauen hinaus wären tiefergehende Fragen zu bearbeiten, etwa die nach der Präsentation der Frau in Oper und symphonischer Dichtung. Anthropologisch gestützte Antworten (Krakauer 1984) können dabei weniger leisten als sozialhistorisch angelegte Deutungsmuster, wie sie beispielsweise Sabine Schutte anbietet (Schutte 1985; vgl. auch Rieger 1982 und 1983). Die Festlegung der Frau auf stereotype Muster in der Filmmusik wäre ein Thema, das angesichts der verstärkten Hinwendung der Musikdidaktik zum Medium Film dringlich erscheint. Da bestimmte Eigenschaften der Frau unterschwellig anhaften und „subkutan“ vermittelt werden, ist ihre Bewußtmachung so schwierig. Eine behutsame Erarbeitung, die die Stereotypen nicht bekämpft (das wäre ein sinnloses Unterfangen), sondern sie verfremdet, indem sie Brüche aufzeigt, könnte viel zum Erkennen überlebter Ideologien in der Kultur beitragen.

Rollen Vorbilder: Bei der Ermittlung von Zusammenhängen zwischen Geschlecht und dem Erwerb der Lehrbefähigung für einen bestimmten Schultyp zeigt sich, daß Männer häufiger an Gymnasien tätig sind; Lehrerinnen überwiegen dafür im Grund- und Hauptschulbereich (Schaffrath u. a. 1982, 24). Diese Berufswahl bei Frauen nur der größeren Attraktivität dieser Schultypen zuzuschreiben (ebd., 25), ist unhistorisch, bedenkt man, daß die Berufstätigkeit der Frau im 19. Jahrhundert mit mütterlich-pflegerischen Anteilen gekoppelt war. (Zu erinnern ist an den erbitterten Streit um die Frage, ob weibliche Lehrkräfte befähigt seien, Mädchen zu unterrichten.) Der hierarchische Stellenkegel erscheint hier als Machtinstrument, das den Frauen Anerkennung verwehrt und zudem ihre Arbeit geringschätzt. Wissenschaft als Profession betreibt noch immer gerne die Trennung von Kopf- und Handarbeit. Dieses Skandalon gilt es von seiten der Frauenforschung zu durchbrechen. Warum erhält Carl Orff so viele Festschriften, seine unentbehrliche Mitarbeiterin Gunild Keetman aber keine? Man vergißt überhaupt gerne die vielen Frauen, die dort, wo die Arbeitsbedingungen am härtesten sind, die luftigen Theorien der Männer umzusetzen versuchen. Zu Beginn dieses Jahrhunderts leisteten Frauen Hervorragendes auf den Gebieten der rhythmischen Erziehung und der Frühpädagogik (z. B. Thea Dispeker, Frieda Loebenstein, Käthe Jacob, Elfriede Feudel, Charlotte Blensdorf u. a.); die

Tonika Do-Bewegung wurde in Deutschland von Frauen wie Agnes Hundoegger und Maria Leo geprägt. Noch heute arbeiten zahlreiche Frauen in den Bereichen der rhythmischen Erziehung, der Tanz-, Vorschul- und Grundschulerziehung (von den Ehefrauen, die im Verborgenen die Zettelkästen ihrer berühmten Männer ordnen, ganz zu schweigen). Auffällig oft sind Frauen da vertreten, wo es um humanere Bedingungen des Übens und Musizierens, aber auch um die Verbindung von Theorie und Praxis geht (vgl. Jaëll o. J.; Wehmeyer 1983; Grimmer 1984 und 1986); hier eröffnet ein feministischer Blickwinkel neue Forschungsperspektiven.

Feministische Forschung geht von einem gezielten Erkenntnisinteresse aus, das als eine Vorgehensweise zu umschreiben ist, die immer die Veränderung der vorherrschenden Geschlechterungleichheit einbezieht und von daher ihre Fragen stellt. Eine feministische Wissenschaftsorientierung ist nicht als ein Rand- oder Spezialgebiet abzutun, sondern sie ist ein konstitutiver Bestandteil der allgemeinen Wissenschaft.

Der Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Rollback und dem reaktionären Frauenbild, der uns heute begegnet, sollte nicht entmutigen. Gerade eine musikpädagogische Frauenforschung könnte dazu beitragen, die Sensibilität für sexistische Sachverhalte zu schärfen, damit ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Geschlechtern entsteht, das nicht mehr von versteckter Feindschaft und Angst getragen ist. Dennoch sollte bedacht werden, daß ein Rütteln feministischer Denkweisen an den traditionellen Toren immer auch eine Bedrohung des bisherigen Machtgefüges darstellt. Frauen, die sich der feministischen Forschung verschreiben, haben in Kauf zu nehmen, daß sie gegenüber der Lobby eines „old boys net“ schwach sind: *„Die wissenschaftliche Profession [schottet sich] als scientific community gegen allzu viel Zulauf ab durch ein kunstvolles Netz formeller und informeller Hierarchien, sozialer Kontrolle, Qualifikationshuberei und Initiationsriten - eine weitgehend ungeschriebene akademische Zunftordnung, die in hohem Maße resistent gegen Frauen und andere soziale Aufsteiger ist, selbst wenn diese sich nach Kräften in der Einübung all dieser Gepflogenheiten verrenken“* (Helmer 1986, 144). Die Frauen haben aber den Vorteil, daß sie an einer Arbeit sitzen, die Neues und Aufregendes verspricht und auch einlöst. Die traditionelle Wissenschaft wäre schlecht beraten, zöge sie es weiterhin vor, den aufklärerisch-emanzipatorischen Charakter des feministischen Diskurses zu ignorieren.

Literatur

- H. Abeles/S. Y. Porter: The sex-stereotyping of musical instruments. In: *Journal of Research in Music Education* 26 (1978), S. 65-75.
- H. F. Abeles/M. V. W. Gordon: College Students Musical Instrument Gender Association. Vortrag 1982 (unveröffentlicht).
- H. G. Bastian/D. Klöckner (Hg.): *Musikpädagogik*. Düsseldorf 1982
- G. Batel: Gruppenbezogenes Musikverhalten bei Kindern und Jugendlichen. In: *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 6. Laaber 1985.
- B. Borchard: Robert Schumann und Clara Wieck. Weinheim/Basel 1985.
- J. Bowers/J. Tick (Hg.): *Women making Music: The Western Art Tradition 1150-1950*. Illinois 1986.
- I. Feilhauer: Augusta Holmes (Magisterarbeit) (in Vorb.).
- R.-E. Geiger/S. Weigel: Sind das noch Damen? Vom gelehrten Frauenzimmer-Journal zum feministischen Journalismus. München 1981.
- Grimmer: Wissenschaftsorientierung und Selbstfindungsprozesse im Unterricht der Sekundarstufe II. Frankfurt/M. 1984.
- Dies.: Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. In: *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 7. Laaber 1986.
- P. A. Griswold/D. A. Chrobak: Sex-Role Associations of Music Instruments and Occupations by Gender and Major. In: *Journal of Research in Music Education* 29 (1981), S. 57-62.
- U. Helmer: Wohin treibt die feministische Theorie? In: *Feministische Studien* 5 (1986).
- F. Hoffmann/E. Rieger: Über die Benachteiligung von Mädchen im Schulmusikunterricht. In: *Musik und Bildung* 5/1983.
- R. Hofstetter: Musikdidaktische Konzepte in Musikschulbüchern der siebziger und achtziger Jahre. In: *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 6. Laaber 1985.
- M. Jaëll: *Der Anschlag*. Neues Klavierstudium auf physiologischer Grundlage. Paris o. J.
- E. Jost: Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption. Mainz 1976.
- B. Kavemann u. a.: Sexualität - Unterdrückung statt Entfaltung. (Alltag und Biographie von Mädchen, Bd. 9). Opladen 1985.
- G. Kleinen: Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. In: *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 7. Laaber 1986.
- L. Kohlberg: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974.
- P. M. Krakauer: Frau und Mutter - Rezeptionsdidaktische Überlegungen zur Mutterfigur in der Oper. In: W. Rosther (Hg.): *Erfahren und Darstellen*. Bd. 1. Innsbruck 1984.
- C. Lipp (Hg.): *Schimpfende Weiber und patriotische Jungfrauen*. Frauen im Vormärz und in der Revolution 1848/49. Baden-Baden 1986.
- H. Neißer u. a.: *Jugend in Trance? Discotheken in Deutschland*. Heidelberg 1979.
- K. W. Niemöller: Historische Musikpädagogik als Gegenstand allgemeiner Musikgeschichte. Mainz 1973.
- U. Ohlms: Das Mädchen- und Frauenbild in Grundschulbüchern. In: I. Brehmer/U. Enders-Drägässer (Bearb.): *Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule*. München 1984.
- D. Pucciani: Sexism in Music Education. In: *Music Educators Journal* 70 (1983), Heft 1, S. 49-51, S. 68-71.
- L. Pusch (Hg.): *Feminismus*. Frankfurt/M. 1983.
- Rieger (Hg.): *Frühe Texte - Frau und Musik*. Frankfurt 1980.
- Dies.: *Frau, Musik und Männerherrschaft*. Berlin 1981.
- Dies.: *Die Frauen im „Rosenkavalier“*. Programmheft Oldenburg 1982.

- Dies.: Warum wurde die „Zauberflöte“ ein Erfolg? In: Rita von der Grün (Hg.): Venus Weltklang. Berlin 1983.
- Dies.: So schlecht wie ihr Ruf? Die Liszt-Biographin Lina Ramann. In: Neue Zeitschrift für Musik 7/8 (1986).
- E. Riemann/M. Simmel: Bildung zur Weiblichkeit durch soziale Arbeit. In: I. Brehmer u. a. (Hg.): Frauen in der Geschichte IV. Düsseldorf 1983.
- B. Schaeffer-Hegel: Feministische Wissenschaftskritik. In: Dies./B. Wartmann: Mythos Frau. Berlin 1984.
- H. Schaffrath a.: Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen. Mainz 1982.
- W. Scheuer: Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 5. Laaber 1984.
- Ders.: Methodische Erfahrungen mit der Clusteranalyse bei der Untersuchung von Instrumentalpräferenzen. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 6. Laaber 1985.
- P. Schleuning: Das 18. Jahrhundert: Der Bürger erhebt sich. Reinbek 1984.
- S. Schutte: Frauenrollen in Oper und Operette von und nach 1900. In: Loccumer Protokolle 1/1985.
- H. Segler: Unterrichtsmaterialien Frauen und Musik. Mülheim 1986.
- R. Shuter-Dyson: Unisex or yive la Different? In: Bulletin of the Council for Research in Music Education 59 (1979).
- A. Sopchak: Individuelle Unterschiede in der Reaktion auf verschiedene Musikarten. In: H. Roesing (Hg.): Rezeptionsforschung. Darmstadt 1983.
- W. M. Stroh: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 6. Laaber 1985.
- Grete Wehmeyer: Carl Czerny und die Einzelhaft am Klavier. Kassel 1983.

Dr. Eva Rieger
 Joh.-Schüler-Weg 15
 300 Hannover 51

Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Jugendmusikschule

WILHELM SCHEPPING

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es zur Zeit 716 Musikschulen im Musikschulverband, an denen ca. 552.000 Schüler unterrichtet werden¹: gegebenenfalls in der „Musikalischen Früherziehung“ oder der „Musikalischen Grundausbildung“ bzw. einem Aufbaugrundkurs, später in Instrumentenspiel, Gesang und Ensemblepraxis, abgeschlossen u. U. durch die „vorberufliche Fachausbildung“ — ein geschlossenes System also von fachmusikalischer Vor-, Aus- und Weiterbildung, vermittelt durch eine „Angebotsschule“ auf (vom Schüler aus gesehen) privater Basis; andererseits aber doch ein öffentliches Schulsystem, das nämlich mit etwa der Hälfte des Kostenanteils von Ländern und Kommunen — letztere sind die eigentlichen Träger — gefördert wird, während die andere Hälfte der Kosten durch Unterrichtsgebühren der Schüler aufzubringen ist.

Demgegenüber steht die Musikunterweisung in der allgemeinbildenden Schule: ein in Grund-, Haupt- und Realschule sowie bis zu bestimmten Klassenstufen der höheren Schule bzw. Gesamtschule oder entsprechender anderer Schultypen verpflichtender Unterricht in Musik, der gegebenenfalls ergänzt werden kann durch freie Arbeitsgemeinschaften; durch instrumentales und vokales Ensemblesmusizieren; in den weiterführenden Schulen zum Teil auch durch Grund- oder Leistungskurse in Musik.

Zwei — so scheint es — unabhängige Schulsysteme also, nach unterschiedlichen Prinzipien aufgebaut und beide unterschiedliche Ziele verfolgend. Worin liegt da die im Thema behauptete „schuldidaktische“, soll heißen: für den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule — nicht also der Musikschule — erwachsende Problematik?

Sie soll an drei Exempeln verdeutlicht werden, die aus einer Fülle denkwürdiger Daten und Fakten ausgewählt wurden, auf welche ich im Rahmen eines Forschungsprojekts gestoßen bin, das sich mit dem Verhältnis zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule und seinen Auswirkungen auf den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule befaßt. Gewonnen wurden diese Informationen bei Explorationen im Bereich von vier Musikschulen: teils auf der Basis voll standardisierter schriftlicher Schüler- und Lehrerbefra-

gungen, teils durch halbstandardisierte Interviews mit Musikschulleitern und Fachleitern, teils durch Auswertung von Computerlisten dieser Musikschulen.

Die Exempel weisen zunächst — weitgehend unkommentiert — nur implizit hin auf die Problemfelder, die dann in einem weiteren Durchgang dargestellt und auf die Konsequenzen hin untersucht werden.

I

Exempel 1 (Grundschule)

Im Bereich einer dieser vier Musikschulen beträgt in einigen der 13 befragten Klassen zweier Grundschulen der Anteil solcher Schüler, die die musikalische Früherziehung bzw. die musikalische Grundausbildung der Musikschule durchlaufen (haben) und in der Mehrzahl zusätzlich auch Instrumentalunterricht erhalten, bis zu — und zum Teil sogar mehr als — 50 %, und im Gesamtdurchschnitt immer noch 1/3 der Schülerzahl der befragten Klassen: Um 50 % bewegt sich dieser Anteil in nicht weniger als 5 von 13 befragten Klassen; in 4 weiteren lag er bei 1/3, in nur einer der restlichen Klassen unter 1/4 der Klassenstärke.

Exempel 2 (Hauptschule)

Im Zuständigkeitsbereich einer der untersuchten vier Musikschulen waren von rund 3.150 an der Musikschule angemeldeten Schülern insgesamt nur 22 Hauptschüler — bei einer Gesamt-Hauptschülerzahl von 5.336 0,4 %. Dabei standen diesen Hauptschülern nicht weniger als 1.114 Gymnasiasten, 113 Real- und 1.202 Grundschüler gegenüber, die in der Musikschule gefördert wurden. Als daraufhin zur Behebung dieser extremen Unterrepräsentierung der Hauptschüler ein Sonderprogramm initiiert wurde, meldeten sich spontan fast 400 Hauptschüler als an Instrumentalunterricht interessiert an. Die Verteilung der Werbematerialien war in diesem Fall allerdings erstmals nicht den Musiklehrern dieser Schulen bzw. dem Zufall überlassen worden, sondern über die Rektoren und Klassenlehrer unmittelbar an die Schüler gegeben worden — ein denkwürdiges Faktum!

Dieses Exempel 2 findet übrigens eine überregionale Bestätigung seines paradigmatischen Charakters: und zwar sowohl durch Winfried Papes Hauptschülerbefragung² in verschiedenen Regionen der BRD, laut derer von 1.191 Hauptschülern, die kein Instrument spielten, 941 ankreuzten, daß sie

gerne ein Instrument erlernen würden, als auch durch Bastians Befragung 13-16jähriger mit ermittelten 63 % Instrumental-Interessenten.³

Exempel 3 (Höhere Schule)

An einer der höheren Schulen des Untersuchungsbereiches, an denen im Durchschnitt 18 % der Schüler die Musikschule besuch(t)en, kam in einer Oberstufenklasse ein Grundkurs Musik mit 12 Schülern zustande. Die Stoffwahl war jedoch so fachspezifisch — im Grunde rein „musikprofessionell“ — orientiert, und die Voraussetzungen des Unterrichts waren so hoch, infolgedessen die Tests so schwer, daß bei der nächsten Abwahlmöglichkeit nach dem 1. Halbjahr nur noch 2 Schülerinnen übrig blieben — beide Musikschul-Absolventen mit Musikberufsziel. Im nächsten Jahr kam nach langen Bemühungen in einer anderen Klasse nochmals ein Leistungskurs in Musik zustande — mit Sondergenehmigung wegen der geringen Zahl von 7 Schülern. Diesmal waren von vornherein alle Teilnehmer zugleich Schüler der Musikschule — vorwiegend der Ausbildungssparte „Vorberufliche Fachausbildung“ in Musik — und alle ausschließlich Instrumentalisten. Die übrigen Schülerinnen der Stufe glaubten offenbar nicht an eine — salopp gesagt — „reelle Chance“, erfolgreich an solchem schulischen Musikunterricht teilnehmen zu können.

II

Kehren wir zurück zur Ausgangsfrage: Inwiefern erweisen diese Exempel eine „schuldidaktische Problematik“ für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen?

Es muß — weil in der Musikpädagogik unumstritten — hier wohl nicht näher begründet werden, daß Musikdidaktik sich nicht nur als eine Theorie der Musikunterweisung als solcher versteht, sondern daß ihr Gegenstandsbe-
reich gerade auch das — zumal im musikalischen Sektor sehr komplizierte Voraussetzungs- und Bedingungsfeld des Musikunterrichts ist. Das hat zur Konsequenz, daß die „Analyse der Schülersituation“ — d. h. insbesondere der anthropogenen, soziokulturellen, lernpsychologischen, stofflichen und schulorganisatorischen Gegebenheiten — Voraussetzung jeder Unterrichtsplanung und jeder Musikunterweisung sein muß.

Akzeptiert man diese Prämisse, dann wird deutlich, welche didaktische Relevanz diese drei vorgetragenen Exempel haben, weil sie Belege dafür sind, daß

aus der Zweispurigkeit des musikalischen Bildungssystems eine erhebliche Differenz der Lernvoraussetzungen, der motivationalen und soziokulturellen Ausgangssituation erwächst, die in keinem anderen Schulfach in einem zahlenmäßig auch nur annähernd vergleichbaren Maß denkbar erscheint.

Dies sei zunächst an Exempel 1 verdeutlicht: Hier hat die Grundausbildung der Musikschule ja zur Folge, daß z. B. in jenen 5 Schulklassen, in denen die Musikschulabsolventenzahl bei 50 % liegt, jeder 2. Schüler zumindest einen wesentlichen Teil des Unterrichtsstoffes schon beherrscht bzw. (ggf. zeitlich parallel) nochmals vermittelt erhält, der im Rahmen der schulischen musikalischen Grundausbildung anfällt, wie sie richtlinien- und traditionsgemäß ja meist betrieben⁴ und selbst von progressiveren Curriculum-Konzeptionen noch nicht bzw. inzwischen auch nicht mehr ganz zurückgewiesen wird.

Teils geschah bzw. geschieht diese Vermittlung durch die musikalische Früherziehung, teils durch den Grundkurs der Musikschule. Zu solchen auf diese Weise mindestens doppelt vermittelten Stoffen gehören z. B. Rhythmik und Taktordnung, Notenschrift im Baß- und Violinschlüssel, Dreiklangsbildung, Tonleitern in Dur und Moll u. ä. Dabei ist diese Doppelvermittlung noch dadurch besonders prekär, daß sie z. T. nach sehr verschiedenen Unterrichtskonzepten bzw. Curricula erfolgt: im Einzugsbereich der Musikschulen, die ein modifiziertes Kodaly-System mit Solmisation und relativer Notation, ferner mit „Kuckucksschnabel“ als wanderndem Notenschlüssel sowie di- und da-Zeichen als Notenwerten verwenden, eben gänzlich andersartig als dort, wo die VdM-Curricula der Früherziehung bzw. der musikalischen Grundausbildung maßgeblich sind, die beide ja Buchstabenbenennung von Tönen und traditionelle Notation verwenden.

Die Situation hat sich bei den befragten Grundschulen weiter dadurch kompliziert, daß jener Musikschul-Grundkurs für die Schüler einer dieser Grundschulklassen von bis zu 4 verschiedenen Musikschul-Lehrern erteilt wurde, weil man die Schüler auf 4 verschiedene Kurse aufgeteilt hatte.

Wir haben uns im Musikschulunterricht unserer Schulen inzwischen bereits so sehr an solchen u. ä. Methodenpluralismus und daraus erwachsende Voraussetzungs-differenzen gewöhnt, daß wir kaum mehr nachvollziehen, wie unzumutbar und folgenreich dieser Zustand für die Schüler ist. Vielleicht vermag ein Vergleich aus einem anderen Fach die Situation besser zu verdeutlichen: Durch diese Mehrgleisigkeit werden die betroffenen Schüler m. E. kaum anders überfordert und irritiert, als dies geschähe, wenn man sie im Lesen und Schreiben z. B. in der Schule nach der Ganzheitsmethode unter-

richtete und parallel dazu im Schülersilentium etwa versuchte, sie Schreiben und Lesen nach der synthetischen Methode zu lehren.

Aber damit nicht genug: Mit durchgehend 2 Wochenstunden Musikunterricht in der Musikschule haben diese ohnehin in weit kleineren Gruppen unterrichteten Musikschüler bald die übrigen, vom 2. Schuljahr ab ja in der Regel nur mit 1 Wochenstunde unterrichteten Schüler der Grundschule weit „überholt“ — wenn sie ihnen nicht sogar von vornherein überlegen waren, weil sie z. B. die Früherziehung absolviert haben und nun in den erwähnten, zum 1. und 2. Schuljahr parallelen Aufbaukursen eine Musikunterweisung erhalten, die zum Teil bereits Stoffe des 3. und 4. Schuljahres der allgemeinbildenden Schule miteinbezieht. Kommen nun noch privater Musikunterricht außerhalb der Musikschule und die unvermeidlichen Begabungsdifferenzen hinzu, dann entsteht eine derart extreme Voraussetzungs-, Leistungs- und Motivations-Inhomogenität, daß das engagierte Unterrichten und Lernen in Musik in solchen Klassen einem Hochseilakt ohne Netz gleichen mag, nur daß — um im Bild zu bleiben — ein „Absturz“ in unserer unterrichtlichen Erfolgs- und Mißerfolgsstatistik nicht vermerkt wird, weil er ja nicht tödlich zu enden scheint . . .

III

Solche Probleme multiplizieren sich noch in der Sekundarstufe I. Im 5. Schuljahr z. B. begegnet man nämlich relativ häufig folgender Konstellation: Hier treffen Schüler zusammen, die in unterschiedlichster Weise in breiteren Teilbereichen schulischen Musikunterrichts bereits vorgebildet sind: z. T. einfach vorgebildet, wenn sie nur den Grundkurs der Musikschule besucht haben; teils zweifach, sofern sie Grundkurs der Musikschule und einen entsprechenden schulischen Musikunterricht in der Grundschule absolviert haben; zum Teil gar dreifach durch Früherziehung, Aufbaukurs und schulische Grundausbildung, um dann in diesem 5. Schuljahr womöglich — ja fast unausweichlich — noch ein 4. Mal in die Grundlagen der Musiklehre eingeführt zu werden: in Notenlesen, Tonleitsysteme, Intervalle, Formenlehre . . . — Gebiete, die der Musiklehrer eben auf dieser Schulstufe SI gern im Rahmen eines „voraussetzungslosen Unterrichts“ behandelt, der die gemeinsame Basis eines weiterführenden Musikunterrichts legen will, dabei aber gerade diejenigen Stoffe vermittelt, die — wohl vor allem wegen ihrer ständigen Strapazierung — bei den Schülern in höchstem Mißkredit sind. Daß dies so

ist, ergibt sich als ein Teilergebnis auch aus Papes und Bastians erwähnten Umfragen, bei denen die Probanden zu einem sehr hohen Prozentsatz ankreuzten, daß diese Gegenstände in ihrem Musikunterricht „*auf keinen Fall*“ behandelt werden sollten.⁵ In diesem Zusammenhang läßt vor allem Papes anschließende Feststellung aufhorchen: Bei Schülern mit regelmäßigem Musikunterricht waren solche Unterrichtsgegenstände wie Noten, Tonleitern u. ä. noch „*deutlich unbeliebter*“ als bei Schülern ohne Musikunterricht — dies sogar bei der Probandengruppe, welcher der Musikunterricht der Schule „*gut gefällt*“ . . .

Die dargestellte schuldidaktische Ausgangssituation ist im Grunde in all den Orten der BRD anzutreffen, in denen Musikschulen sich aktiv und expansiv entfalten. Ja man darf geradezu die Gleichung aufstellen: Je aktiver und konsequenter die Musikschule in der Vermittlung einer von der Früherziehung bis zur vorberuflichen Fachausbildung reichenden musikalischen Instruktio- n ist, desto größer werden aufgrund der daraus erwachsenden erheblichen Wissens-, Leistungs- und Interessendivergenzen die schuldidaktischen Probleme.

IV

Obwohl dies also vielerorts eben so aussieht, findet diese sehr spezielle und typische Problematik des Musikunterrichts in der fachdidaktischen Literatur praktisch keine Berücksichtigung; sie wird nicht einmal als ein zumindest vordringlich zu beachtender Gesichtspunkt der Unterrichtsplanung benannt. Wohl ist selbstverständlich stets — aber eben nur gänzlich allgemein — von den didaktischen Problemen aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen die Rede; aber in der Feststellung der speziell für den schulischen Musikunterricht konstitutiven Bedingungsfelder bzw. Bedingungsvariablen wird dieser wichtige Aspekt schuldidaktischer Schwierigkeiten im Überschneidungsbereich mit Musikschulen ebenso wenig ausgewiesen wie in neuen Curricula. Selbst in dem von Hermann Rauhe entwickelten und in das von ihm zusammen mit Ribke und Reineke entworfene Konzept des „*handlungsorientierten Curriculums*“⁶ eingebrachten *Katalog kategorialer Fragestellungen einer offenen Unterrichtsplanung und Gestaltung*, der nicht weniger als 36 zum Teil umfangreiche Fragekomplexe aufzählt und damit doch wahrlich als komplett erscheinen dürfte, fehlt dieser Aspekt völlig. Das gleiche gilt — wie eine umfassende Überprüfung ergab — für sämtliche verfügbaren Musik-

Unterrichtswerke einschließlich ihrer Lehrerbände.⁷ Ja selbst in solcher Literatur, die speziell das Verhältnis zwischen Regelschule und Musikschule untersucht⁸, wird diese didaktische Kernproblematik überhaupt nicht wahrgenommen. Auch in ansonsten sehr verdienstvollen Lehrerbefragungen wird dieses Thema nicht berührt.⁹ Dabei dürften sich solche Probleme in Zukunft mit dem weiteren Ausbau der Musikschulen bis zum geplanten Wunschlimit¹⁰ von 15-20 % in der Sekundarstufe I und 5-10 % in der Sekundarstufe II zumal in den Großstädten noch wesentlich verschärfen, weil die Anteile von Musikschülern am Klassenganzen wohl oft um ähnlich beträchtliche Einheiten über den Durchschnittswerten liegen würden, wie es — was zu zeigen versucht wurde — ja jetzt schon der Fall ist.

Mir ist bisher lediglich ein zeitlich weiter zurückliegendes, noch nicht publiziertes Projekt bekanntgeworden, das hier ganz konkrete Abhilfe zu schaffen suchte: das im Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Rheinland 1973—1977 erläuterte, von Dieter Klöckner initiierte Projekt *Entwicklung eines Modells der Zusammenarbeit von Grundschule und Musikschule*¹¹; hier wird versucht, diese beiden Partner an ein gleiches Grundkursprogramm zu binden, wobei die Musikschule in flankierenden Ergänzungskursen solche Unterrichtsinhalte zusätzlich vermittelt, die speziell für ihre instrumentalunterrichts-bezogenen Ausbildungsziele notwendig sind.

Auf diesem Weg scheint Klöckner niemand zu folgen; im Gegenteil: Die Entwicklung schreitet offenbar genau in entgegengesetzter Richtung. Dafür ist u. a. Exempel 2 — der Fall Hauptschul-Instrumentalunterricht —, zusammen mit den als Vergleichsdaten herangezogenen Untersuchungen, ein besonders eklatanter Beleg: Allgemeinbildende Schule und Musikschule sind zum Teil auf „Kollisionskurs“¹² Lehrer der allgemeinbildenden Schulen gehen u. U. so weit, Werbematerial und Anmeldeformulare für die Musikschule zurückzuhalten; beide versuchen zum Teil, sich gegenseitig organisatorische Steine in den Weg zu wälzen (Raumbenutzung, Instrumentenstimmung, Konkurrenz im Ensemblesmusizieren u. ä.), so daß die Musikschule vielerorts gezwungen ist, völlig unabhängig von der allgemeinbildenden Schule zu arbeiten, in der Werbung z. B., indem sie das Material über computerermittelte Adressen direkt an die entsprechenden Schülerjahrgänge bzw. Eltern verschickt.

Musiklehrer der allgemeinbildenden Schulen sehen es offenbar zum Teil auch nicht einmal mehr als eine ihrer Aufgaben an, im Musikunterricht besondere Musikbegabungen aufzuspüren und gegebenenfalls eben der Musikschule zuzuführen: Schon aus H. Schaffraths methodisch und vom Gegen-

stand her besonders hervorhebenswerter Kontextstudie *Der Einfluß von Information auf das Musikurteil*¹³ auf der Grundlage einer Befragung von fünfzehnjährigen Berliner Gymnasiasten ergab sich als Nebeninformation, daß sich die Schule als völlig „irrelevant“ für die Anregung zum zahlenmäßig durchaus nennenswert verbreiteten Instrumentalspiel der befragten Schüler erwies. „(Einzige Ausnahme: Blockflöte)“. Auch in der von J. Eckhardt und H. E. Lück vorgelegten Erhebung *Das Petitem nach dem Musikunterricht*¹⁴ hatte sich in ähnlicher Deutlichkeit gezeigt, daß nur 8,2 % der befragten Schüler, die ein Instrument spielen, durch ihre Lehrer dazu angeregt wurden, während die übrigen fast 92 % eigenen Antrieb, andererseits „Eltern und Freunde“ als Anreger benannten.

Die oben bereits angedeuteten Hintergründe einer Mitschuld der Lehrer der allgemeinbildenden Schulen, aber auch maßgeblicher musikpädagogischer Auffassungen an diesen Ergebnissen wurden deutlicher sichtbar durch eine Befragung von Musikpädagogen — „vorwiegend Hochschullehrer“.¹⁵ Denn diese Musikpädagogen kreuzten in einem Fragenkomplex zu den Aufgabenbereichen des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen bei den beiden Wahl-Items „helfen, ein Instrument zu erlernen“ bzw. „das Musikleben seiner Schule fördern“ fast ausschließlich die ablehnendsten Ränge der Skala an. So kommt es zwischen Schule und Musikschule zu immer schwerwiegenden Koordinationsdefiziten, wie sie etwa das im Zusammenhang mit Exempel 1 aufgewiesene Faktum einer Aufteilung von Schülern einer Schulklasse auf 4 verschiedene Musikschul-Klassen besonders kraß belegte.

V

Ursachen für solche Entwicklungen sind einmal in einem verständlichen Autonomie- und Dominanzstreben beider Institutionen zu suchen — mit dem allerdings absolut unvereinbar ist, daß immer häufiger z. B. die freie schulische Ensemblearbeit entweder ganz auf die Musikschule übergeht oder z. T. auch von deren Lehrern und Schülern bei Festanlässen den Schulen sozusagen „frei Haus“ geliefert, also an wenige Spezialisten vergeben wird und alle übrigen möglichen Initiativen auf diesem Sektor im schulischen Bereich dann bald verkümmern. Das führt zu einer weiteren Verringerung des Engagements der Musiklehrer in der Schule bezüglich der Förderung instrumentaler Ausbildung ihrer Schüler durch die Musikschule und läßt auch die künstlerischen Einsatzmöglichkeiten und Bewährungschancen im schuli-

schen Rahmen schwinden. Eine solche ebenfalls schuldiddaktisch verhängnisvolle Entwicklung war zumindest im Bereich der vier untersuchten Musikschulen vielfach festzustellen.

Die Hauptursachen für solche Polarisierungen liegen aber wohl in den konzeptionellen Gegensätzen begründet: in der Kollision der didaktischen Prinzipien und Zielsetzungen beider Institutionen. So ist der Musikunterricht der Musikschule unvermeidlich und bewußt leistungsbezogener orientiert, wie u. a. Günther Wagner¹⁶ dargelegt hat.

Auf politisch-institutioneller Seite wird ihm dabei ebenso beigespflichtet wie — zumindest partiell — auf fachmusikalischer: Der Deutsche Musikrat betonte in einer Stellungnahme¹⁷ die Aufgabe der Schule, die Chance eines Musikunterrichts für alle Kinder und Jugendlichen zu bieten, so daß sie lernen, *„mit Musik umzugehen, am öffentlichen Musikleben teilzunehmen“*, und durch ihn zu *„aktivem Verhalten in der Freizeit“* motiviert werden. Die Musikschule dagegen böte einen speziellen Fachunterricht, *„um damit eine Teilnahme am Laien- und Liebhabermusizieren anzuregen und gegebenenfalls Voraussetzungen für ein Musikstudium zu schaffen.“*

Für unseren Zusammenhang wesentlicher ist jedoch die Feststellung: *„Die Musikschule kann den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule ebenso wenig ersetzen wie umgekehrt . . . Die Angebote beider Institutionen ergänzen sich gegenseitig; sie verhalten sich zueinander wie das Allgemeine zum Speziellen.“*

Auch die Musikdidaktik betont dieses Faktum immer wieder und begrenzt die Aufgaben des Musikunterrichts in ähnlicher Weise, wobei Heinz Antholz¹⁸ der Schule am deutlichsten auch die Aufgabe zuweist, Begabungen zu erkennen, zu lenken und zu fördern, was voraussetzt, *„daß der Lehrer mit der außerschulischen Musikerziehung vertraut ist und mit ihren Einrichtungen engen Kontakt hat“*: Antholz geht — soweit ich sehe — am weitesten mit der Feststellung, in die Zuständigkeit des Schulmusikunterrichts falle auch der *„gesellschaftliche und künstlerische Fortbestand und Fortgang der Musikkultur“* — Festlegungen, vor denen vor allem die im Zusammenhang mit Exempel 2 dargelegten Fakten evident werden lassen, wie sehr Schule solche ihr von der Gesellschaft gestellten Aufgaben verfehlen kann.

Die Breite solcher musikdidaktischer und bildungspolitischer Perspektiven hätte die schulmusikalische Praxis zum großen Teil offensichtlich erst noch wiederzugewinnen, damit solche schuldiddaktischen Probleme, wie sie dargestellt wurden, zumindest reduzierbar werden.

Schritte auf diesem Wege müßten einerseits organisatorischer, zum anderen didaktischer und methodischer, zum dritten konzeptioneller Natur sein. Organisatorischer Art z. B. in der eben geforderten engen, ja engsten Kooperation zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule zumal in der Primarstufe, weil so eine Abstimmung von Zielen, Inhalten und Methoden fast problemlos möglich wäre. Hier wäre das Bonner Modell an bevorzugter Stelle zu nennen.

Da solche Lösungen nicht überall möglich sein dürften, sind Wege anderer Art notwendig. Dazu gehört als wichtigste Voraussetzung die gründliche Information; dies aber bedeutet z. B.:

1. ständige Kontaktnahme mit den Lehrern der Musikschule — zumal im Überschneidungsbereich;
2. genaue Kenntnis darüber, welche Schüler die Musikschule besuchen, welche Stoffe und Inhalte dort vermittelt werden, und nach welchen Methoden dies geschieht;
3. möglichst genaues Wissen darüber, welche instrumentaln Fertigkeiten die einzelnen Schüler erworben haben.

Auf dieser Basis ergäbe sich dann die Möglichkeit zielgerichteter didaktischer und methodischer Reaktion. So müßte im Unterrichtsvollzug geradezu jede Stunde eine grundsätzliche Disposition mit der Intention haben, die unvermeidliche Inhomogenität innerhalb der Klasse abzufangen und auszugleichen. Voraussetzung dafür wäre z. B. allein schon die Erkenntnis der Gefahr, sich durch die Rückmeldung solcher Musikschulabsolventen im Musikunterricht darüber hinwegtäuschen zu lassen, daß die übrigen Schüler überfordert sein können, wie auch der reziproken Gefahr, die Musikschüler ggf. ständig zu unterfordern. Positiv umzumünzen wäre der Leistungsvorsprung jenes Musikschüler-Anteils der Klasse durch entsprechende Binnendifferenzierung des Unterrichts, d. h. auch: durch genügend häufigen Wechsel der Sozialformen des Unterrichts, wobei z. B. phasenweise Musikschüler als Wissens- und Fertigkeitenvermittler¹⁹ in der Partner- oder Gruppenarbeit fungieren sollten — mit starker sozialintegrativer Wirkung für sie und für die sozusagen „Unterprivilegierten“.

Angesichts solch differenter Voraussetzungen kann ferner nur ein offenes Curriculum maßgeblich sein — mit einem angemessenen Wechsel offener und geschlossener Lernsituationen, wodurch die Förderung beider Schülergruppen eher gewährleistet ist und obendrein die Erwartungshaltung der an

andere Unterrichtsformen gewöhnten Musikschul-Absolventen nicht ständig enttäuscht zu werden braucht.

Und die konzeptionellen Konsequenzen: Gegenüber dem Musikschul-Unterricht hätte der Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule auch inhaltlich kompensatorisch zu wirken: nämlich durch stärkere Betonung solcher Bereiche, die die Musikschule aufgrund ihrer anderen Zielsetzung auspart.²⁰

Dies würde z. B. ermöglicht

- a) durch stärkere vokale Aktivität — als Gegengewicht gegen die oft einseitige instrumentale Aktivität der Musikschule,
- b) in Ausgleich dazu — auch unter motivationalem Aspekt — zumindest in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I: durch instrumentale Musikübung im Unterricht, hier insbesondere auch mit elementaren Musikinstrumenten, die aber im Sinne Heinz Meyers mehr als „*didaktische Arbeitsmittel*“²¹ denn als Musikinstrumente mit künstlerischem Anspruch einzusetzen wären,
- c) durch größeren Stellenwert des Werkhörens — vorzugsweise unter Einbeziehung von Instrumentalstücken, die Musikschüler einbringen: erfahrungsgemäß mit stärkerer Motivationswirkung für ihre Mitschüler²², als sie durch Musik von Band oder Platte gegeben ist,
- d) durch Förderung der musikalischen Kreativität als Ausgleich der stärkeren reproduktiven Tendenzen im Musikschul-Unterricht,
- e) durch das Erreichen einer besseren Relation zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen, unter Einbeziehung des Motorischen und der „*Transposition*“ im Venusschen Sinne²³, soweit altersgemäß möglich.

Fundiert wird solche bereits weit ins Konzeptionelle weisende Umorientierung (eine Umorientierung nicht etwa der Musikdidaktik, die ja längst solche Neuorientierung vollzogen hat, sondern eine Umorientierung der Praxis „vor Ort“) durch eine im Musikunterricht der Schule weithin noch ausstehende Grundsatzentscheidung: nämlich die volle Anerkennung der personellen, institutionellen und funktionalen Zweigleisigkeit des musikalischen Bildungssystems mit ihren inhaltlichen Konsequenzen, vor denen vor allem Lehrer in den weiterbildenden Schulen aufgrund ihrer andersgearteten Ausbildung immer wieder zurückweichen: eine Tatsache, die durch das hier nicht weiter zu erläuternde Exempel 3 — Erfahrungen mit Grund- und Leistungskursen im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe — zu zeigen versucht wurde.

Diese Konsequenz heißt — in Vogelsängers Formulierung²⁴ — eine klare

„Trennung von musikalischer Allgemeinbildung und musikalischer Fachbildung“. Sie hat — ebenfalls nach Vogelsänger — gegenüber der bisherigen Eingleisigkeit, „bei der man für alle alles wollte, den großen Vorteil, daß konzentrierter und zielbewußter — und in weiser Beschränkung auf das wirklich Mögliche und Erreichbare gearbeitet, auch mancher unnötige Ballast abgeworfen werden kann“. „Dabei ist nicht nur zu überlegen, was tatsächlich spezifisch ist für die Menschen und ihr Verständnis, sondern auch, was davon wiederum ein ‚Normalverbraucher‘ zur Orientierung in seiner musikalischen Umwelt können und wissen muß, denn für ihn geht es hier — anders als bei der Ausbildung von Fachmusikern — nicht primär um praktisch verwendbare Fertigkeiten und Kenntnisse etwa zum Zweck vokaler oder instrumentaler Reproduktion oder um eine Ausrüstung zur elementaren Daseinsbewältigung . . . sondern um die Weckung, Förderung und Mehrung psychischer und intellektueller Qualitäten wie Hörfähigkeit, Aufmerksamkeit, Unterscheidungsfähigkeit, Phantasie, Mobilität, Kritikfähigkeit, produktives Denken, um ‚Sinn für geistigen Luxus‘ und Interesse am Umgang und an der Auseinandersetzung mit Dingen, ‚die keinem unmittelbaren Gebrauch zuzuführen sind (Krenek).“²⁵

Aufgrund solcher Entscheidung könnte dann mit noch mehr Recht — weil ohne Benachteiligung der an Fachbildung speziell Interessierten und ohne Überforderung der außerschulisch nicht Geförderten — rein musikbezogenes Anwenden von musiktheoretischen Erkenntnissen erfolgen, d. h. z. B. ein ganz allmähliches Umsetzen von intensivem Musikerleben, Hördenken und praktischem Erproben in Sprache, wie es Eggebrecht in seinem didaktisch interessanten idealtypischen Konzept eines „begriffslosen Musikunterrichts“²⁶ zugespitzt dargestellt hat, wie es aber auch z. B. Hans Chr. Schmidt sehr konkret in einer Sequenz zu sprachlicher Formulierung von musikalischen Eindrücken und Erkenntnissen aufwies („ . . . weil uns die richtigen Wörter fehlen . . .“) ²⁷; oder in Unterrichtsvollzügen, die dem erwähnten Konzept eines handlungsorientierten Curriculums zu folgen suchen, bei dem — laut Rauhe — „Lerninhalt . . . weniger das Musikwerk als ‚Gegenstand‘ „ ist, „sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm“²⁸.

Ein Unterricht also, der auch für den musikalisch gut Vorgebildeten noch Aufgabenstellungen enthält, bei denen er seine außerschulisch erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht ohne weiteres anwenden kann, sondern neu und ungewohnt gefordert wird, bei denen aber auch die nicht fachlich speziell Vorgebildeten eine gleichwertige Möglichkeit der Mitarbeit und des Lernens haben.²⁹

Anmerkungen

- 1 Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Jahresbericht 1985, S. 9 und 44 (fernmündlich aktualisiert von der Bundesgeschäftsstelle des VdM, Oktober 1986).
- 2 W. Pape: Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974.
- 3 H. G. Bastian: Schüler und Musikunterricht. Neue Daten zu alten Fragen an 13-16jährige, in: Musik und Bildung 1/1985, S. 36.
- 4 Vgl. ebd.: „Im Unterrichtsangebot dominieren traditionelle Themen wie Notenlernen (*allgemeine Musiklehre*) . . .“ wobei lt. Grafik (45) der Anteil dieses Stoffes bei 94% liegt.
- 5 Pape a.a.O., S. 63; Bastian a.a.O. ermittelt bzgl. dieses Stoffes: „*Das, was der Musikunterricht traditionell anbietet, wird am stärksten abgelehnt* . . .“ (S. 45).
- 6 H. Rauhe/H. P. Reinecke/W. Ribke: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975, S. 206ff.
- 7 Untersucht wurden 22 seit 1970 erschienene Musik-Unterrichtswerke mit insgesamt 83 Einzelbänden (Schüler- und Lehrerbände); lediglich in 12 dieser Bände fanden sich zumindest Hinweise auf die Musikschule, nur in 5 davon ging die Information über ein bloßes Erwähnen hinaus, jedoch in keinem Fall in Richtung der hier behandelten Probleme.
- 8 S. u. a.: S. Vogelsänger: Musik als Unterrichtsgegenstand, Mainz 1970; H. Hopf: Gesamtschule und Musikschule, in: H. Segler (Hg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972, S. 281; W. Gundlach: Musikschule und allgemeinbildende Schule — ein Beitrag zur Diskussion zwischen beiden Institutionen, in: W. Müller-Bech/W. Stumme (Hg.): Die Musikschule, Bd. I: Situationen — Meinungen — Aspekte, Mainz 1973, S. 120; W. Höhnen: Schule und Musikschule in ihren Ergänzungsfunktionen, in: L. Auerbach u. a. (Hg.): Die Musikschule, Bd. III, Mainz 1974, S. 114; D. Zimmerschied: Musikalische Breitenbildung und Begabtenförderung — Gegensatz oder Ergänzung?, in: Musik und Bildung 3/1976, S. 133; Deutscher Musikrat (Hg.): Schulische und außerschulische Musikpädagogik und Musikpflege: Situationen, Probleme, Perspektiven, in: Deutscher Musikrat — Referate/Informationen, H. 32, Juli 1976.
- 9 Dies gilt selbst für die Umfrage von H. Schaffrath, E. Funk-Hennigs, T. Ott und W. Pape: Zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der BRD und Westberlins, Mainz 1982 (S. 251ff.): Lediglich zwei der 87 Fragen berührten diese Problematik indirekt: Frage 70 forderte zur Stellungnahme auf, ob in der Schule auf Musikunterricht verzichtet werden könnte, Frage 79, ob es zur Aufgabe des Musikunterrichts gehöre „*jeden Schüler zu fördern, und zwar besonders auch im Rahmen seiner außerschulischen Musikinteressen*.“
- 10 Deutscher Musikrat (Hg.): Schulische und außerschulische Musikpädagogik . . . a.a.O., (Anm. 8), S. 8.
- 11 Rektor der Pädagogischen Hochschule Rheinland (Hg.): Forschungsbericht 1973-1977, Köln o. J. (1978), S. 471.
- 12 Vgl. K. H. Ehrenforth: Blick auf das Ganze. Von der Verantwortung schulischer Musikerziehung für die Zukunft unserer (Musik-)Kultur, in: Musik und Bildung 3/1981, S. 154.
- 13 H. Schaffrath: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel 15jähriger Gymnasiasten, Herrenberg 1978, S. 139.
- 14 J. Eckhardt/H. E. Lück: Das Petitum nach dem Musikunterricht, in: Musik und Bildung 7/8, 1976, S. 369.
- 15 B. Buchofer/J. Friedrichs/H. Lütke: Musikpädagogik als Strukturbereich des Musiklebens, in: Musik und Bildung 5/1977, S. 249ff.

- 16 G. Wagner: Leistungsbezogener Instrumentalunterricht. Erörterungen am konkreten Beispiel, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 5/1978, S. 68 u. 74.
- 17 Deutscher Musikrat a.a.O., S. 4f.
- 18 H. Antholz: Unterricht in Musik, Düsseldorf³ 1976, S. 118f.
- 19 M. L. Schulten (Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, Laaber 1980, S. 96) ermittelte bei Hauptschülern wie Gymnasiasten eine sehr hohe Häufigkeit für den Schülerwunsch „*Unterricht selber gestalten*“ (S. 104f. und 108).
- 20 S. Gundlach, Hopf und Höhnen a.a.O. (Anm. 8).
- 21 Heinz Meyer: Schülerorientierter Musikunterricht — ein Traumziel?, in: Musik und Bildung 4/1982, S. 219; ders.: Schülerinstrumente im Pflichtfach Musik, in: Musik und Bildung 11/1979, S. 684.
- 22 Bastian a.a.O. erweist als einen der Wunschinhalte des Musikunterrichts aus der Sicht der Schüler „*das klasseninterne Vorspiel des Klassenkameraden*“ (S. 45).
- 23 D. Venus: Unterweisung im Musikhören, Düsseldorf² 1984, S. 216f.; M. L. Schulten (a.a.O., S. 105) stellt fest: „*Schüler bewegen sich sehr gern zur Musik*“ und „*. . . auch ältere Schüler würden sich gerne zur Musik bewegen*“ (S. 109).
- 24 S. Vogelsänger a.a.O. (Anm. 8), S. 14.
- 25 Ders.: Zur Neubestimmung des „Elementaren“ in der Musikpädagogik, in: W. Krützfeldt (Hrsg.): Didaktik der Musik 1970, Hamburg und Wolfenbüttel/Zürich 1971, S. 95.
- 26 W. Eggebrecht: Musikverstehen und Musikanalyse, in: Musik und Bildung 3/1979, S. 152.
- 27 H. Chr. Schmidt: Weil uns die richtigen Wörter fehlen. Musikalische Eindrücke als ein sprachliches Formulierungsproblem auf der Orientierungsstufe, Klasse 5, in: Musik und Bildung 2/1979, S. 102.
- 28 Rauhe/Reineke/Ribke a.a.O., S. 197.
- 29 Diese Unterrichtsqualität entspräche auch der von H. Graml und W. Reckziegel (Die Einstellungen zum Musikunterricht, Mainz u. a. 1982) diagnostizierten Auffassung von Schülern über Aufgaben und Inhalte des Musikunterrichts (S. 222).

Prof. Dr. Wilhelm Schepping
 Universität zu Köln
 Gronewaldstr. 2
 5000 Köln 41

Musikpädagogische Anregungen aus der „workshop-Szene“?

WOLFGANG MARTIN STROH

Günter Kleinen (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung*. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)

Der workshop und die Szene

„Am morgen des sonntags brachen aus den unterschiedlichsten gegenden unserer republik 22 menschen unterschiedlichsten alters, geschlechts, mit den verschiedensten vorstellungen, vorbildungen, wünschen, ansprüchen, träumen; mit den möglichsten und unmöglichsten fahrzeugen auf, um sich zur nachmittagszeit in einem ‚altersheim in altenmelle auf eine tasse kaffee und ein paar kekse zu versammeln.

es geht das gerücht um, daß ein teilnehmer bereits einen tag zu früh aufbrach (aus lauter ungeduld?) und das gesamte diffizile timing zu zerrütten drohte.

aber was war der anlag? hier (besser: dort) saßen sie nun, einander fast nicht bekannt, nicht ganz geheuer, aber doch sympathisch. aussenstehende hätten diesen buntgemischten haufen wohl nie für die vorläufer des heute so berühmt berüchtigten NILPFERD-ORCHESTERS gehalten, aber es ist so.

nach ungezählten tassens kaffee, tee, müsliinäpfen, waldläufen, dicken fingern, blauen flecken, zecken und zecke-zecken, takataka, duku-duku's, slap's und slip's, schäke-schäko's, schweißtropfen, weinflaschen, wadenbissen (lieber'n fliegenschiss als 'n wadenbi?), babber-bagger's entstand unter dem alles überschattenden Motto: ‚Man kommt nie zu spät. Peinlich ist, wenn man zu früh kommt‘ das NILPFERD-ORCHESTER . . .“

Mit diesen Worten beginnt eine 16seitige Broschüre, die Teilnehmer eines Trommel-workshops zusammengestellt haben. Die Autoren dieser Passage umreißen in ihren Worten anschaulich wesentliche Merkmale dessen, was ich die „workshop-Szene“ nennen möchte:

- (1) Menschen unterschiedlichster Herkunft treffen sich in einem „altersheim“. Sie kennen sich zwar fast nicht, sind sich nicht ganz geheuer, aber gleich sympathisch. Obgleich der workshop „für alle“ offen ist, spricht er doch eine ganz bestimmte Szene an. Die Sympathie verweist auf ein gemeinsames Motiv, das alle Teilnehmer an diesen bestimmten Ort geführt hat.
- (2) Es gibt ein „Innen“ und ein „Außen“. Im Innern vereint die 22 Menschen ein gemeinsames Motiv und Sympathie. Von außen wirkt der Haufen

„buntgemischt; aber unverständlich. Daher ist das Arbeitsergebnis auch unerwartet.

- (3) Lernen (Arbeit) und Leben (Freizeit) sind untrennbar miteinander verbunden, wie die Aufzählung von typischen Handlungen und symbolischen Gegenständen zeigen soll: Kaffee, Tee, Müsliäpfel (alternatives Essen), Waldlauf (Körper, Freizeit), Takataka, duku-uku u. a. (Trommelübungen), dicke Finger, blaue Flecken (Mühsal harter Arbeit), schäke-schäke's, zecke-zecken, slaps und slips (Trommelsprache mit Gruppenanspielungen durchsetzt) . . .
- (4) Gleichsam als Motto wird die musikalische Tätigkeit zum Lebensprinzip des workshops ernannt. Anspielungen auf das „*defizile timing*“, das „*zu zerrütteten drohte*“, oder der Ausspruch „*man kommt nie zu spät. Peinlich ist, wenn man zu früh kommt*“ verbinden typische Ereignisse aus dem Gruppen-Leben mit musikalischen Trommler-Regeln: Wie man beim Trommeln niemals zu früh einsetzen darf, so kommt man in der Szene höchstens zu spät, niemals aber zu früh zu irgendeinem Termin.

In diesem Bericht und den 4 Merkmalen sind das workshop-Prinzip und Eigenschaften der (workshop-)Szene miteinander verquickt. Ich möchte der Ordnung halber beide Komponenten nochmals auseinandernehmen:

Das *workshop-Prinzip* ist ein bestimmtes pädagogisches Prinzip, das auch außerhalb der workshop-Szene praktiziert werden kann. Es ist charakterisiert durch Eigenschaften, die die Pädagogik mit projektartigem Arbeiten, erfahrungsbezogenem Lernen, Gruppenarbeit usw. bezeichnet hat.

- Ein auf praktischer Tätigkeit aufbauender Lernprozeß („Werkstatt“), wie es auch 1984 bei der AMPF-Tagung gemeint war, als das Wort „workshop“ im Tagungsprogramm auftauchte.
- Ein zeitlich geblockter Arbeitsprozeß, der keinen 45-MinutenTakt kennt.
- Eine untrennbare Verbindung von Lernen mit Selbst- und Gruppenerfahrungen. Arbeit und „Leben“ der Gruppe werden über einen abgegrenzten Zeitraum eins.
- Kein institutioneller Rahmen mit eigenen Regelungen (wie in der Schule), dafür allerdings eine starke, autoritäre Funktion des Dozenten.
- Methoden im einzelnen, die sich flexibel den Inhalten anpassen und die speziellen Motive und Fähigkeiten der Teilnehmer aufgreifen können.

Das -workshop-Prinzip kann in allen Ausbildungsinstitutionen angewandt werden (Musikhochschule, Musikschule, Universität, Erwachsenenbildung, Fortbildung, Volkshochschulen, in Vereinen, bei Tagungen und Kongressen,

in Jugendlagern usw.), auch wenn diese Institutionen nicht zu einer „Szene“ gehören.

Die Bezeichnung „*workshop-Szene*“ soll indessen jenem System von workshops vorbehalten sein, die entweder ganz der Alternativszene (zur Definition: STROH 1985) angehören oder sich aus Erfahrungen in und mit dieser Szene speisen, auch wenn sie formell für jeden Menschen offen sind.

In der Alternativszene gibt es „freie“ Anbieter, in Vereinen oder anderen (Selbst-)Organisationen zusammengeschlossene Anbieter bis hin zu öffentlich eingerichteten Trägern, die faktisch aber ausschließlich alternativ genutzt werden. Trotz öffentlicher Ausschreibung der workshops versammelt sich in ihnen „die Szene“ — Punkt (1), Seite 147: Man ist sich gleich sympathisch in diesem „altersheim“.

Einige bekannte workshop-Inszenarien haben folgende Namen:

- Werkstatt (u. a. in Düsseldorf),
- wirkstatt (Karlsruhe)
- Freies Musikzentrum (München),
- Kultur-Werkstatt (Bremen), Medien-Werkstatt (Oldenburg),
- Kreativhaus (Münster), Zentrum für kreatives Gestalten (Hannover),
- Impuls, Spektakel, Wilde Rose, bewegungs-art, kratzbürste ...

Über die Dichte der workshop-Szene gibt Netzwerks Großes Stadt- und Landbuch Bremen/Nordniedersachsen (Bremen 1984) Auskunft, das in 130 Spalten Anschriften von Kultur-Initiativen angibt, darunter befinden sich 132 Tagungshäuser/Kommunikationszentren im Bremer Raum, 39 Initiativen speziell unter der Rubrik „Musik“. (Viele allgemeine Kultur-Initiativen bieten auch „Musik“ an.)

Eine kleinere Stadt wie Oldenburg hat ca. 15 organisierte Anbieter, die teilweise oder ausschließlich „Musik“ anbieten. „Autonome“ Gruppen (wie ich sie weiter unten definieren werde) haben sich auch im Umfeld der Stadt. Musikschule, der Universität, der VHS und diverser kommunaler Einrichtungen gebildet.

„Alternativ“ ist die workshop-Szene zunächst dadurch, daß viele ihrer Struktur- und Tätigkeitsmerkmale in Abgrenzung oder Negation der Merkmale etablierter musikalischer Ausbildungsinstitutionen formuliert sind: keine übliche Schule, keine inszenierte Lernmotivation, kein Leistungsprinzip, keine Konkurrenz, keine Trennung von Schule/Arbeit und Freizeit, von Lernen und Leben, keine abgestandenen, traditionsbelasteten Lerninhalte, kein Seitenblick auf gesellschaftliche Nützlichkeit, keine Zensuren, keine drohenden oder lohnenden Eltern, keine Zertifikate oder Diplome! Trotz großer Nähe zur workshop-Szene sind Singefreizeiten, Orchesterfahrten oder workshop-durchwirkte Einrichtungen wie die Darmstädter Ferienkurse für Neue Musik, wie Sommerakademien, Schloß Weikersheim, Pommersfelden, Akademie Remscheid usf. nicht Bestandteil der workshop-Szene.

Objektive Bedingungen der workshop-Szene

Wann und wie auch immer ich die workshop-Szene betrat (als Teilnehmer, als Besucher, als Befrager, als Dozent, als organisatorischer Berater), konnte ich einen komplizierten Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und der workshop-Szene bemerken. Ich nenne zunächst einige „Berufe“ von Dozenten und organisatorischen Mitarbeitern sowie deren Hintergrund:

- W. S.: leitet das musische Programm eines Freizeitheims, wohnt im Heim mit Familie, sitzt einem entsprechenden Verein vor; ausgebildeter Schulmusiker (Detmold), kurzzeitig Musiklehrer an der Laborschule von Hentigs, vor 11 Jahren aus dem Staatsdienst ausgestiegen.
- J. S.: Diplompädagogin, offiziell arbeitslos, regelmäßig Kurse an einem „freien Musikzentrum“, zeitweilig auch im Vorstand des entsprechenden Vereins; lebte drei Jahre in Indien, wo er musikalisch ausgebildet wurde, lebt von workshops und der Erstellung von Horoskopen.
- W. M.: freier workshop-Anbieter, läßt sich auch von VHSn, Universitäten und Fachhochschulen engagieren; ausgebildeter Schulmusiker (Köln), Studienrat an einer Gesamtschule, vor 6 Jahren aus dem Staatsdienst ausgestiegen; Weiterbildung als Ausdruckstherapeut, zuletzt in Boston/USA; lernte bei einem afrikanischen Meistertrommler (vor über 10 Jahren), hielt sich lange in Ghana auf; jetzt Nebentätigkeit an einer Kinderklinik, versucht vergeblich, eine private „Praxis“ als Musiktherapeut aufzubauen.
- P. B.: workshop-Dozent in den Bereichen Rock und Improvisation, frei schaffender und konzertierender Künstler (Jazzmusiker); Ausbildung als Musiklehrer an PH, Weiterbildung auf workshops; lebt von der Hand in den Mund unterhalb des Existenzminimums.
- S. N.: Sozialwissenschaftler, arbeitslos, sitzt auf einer halben ABM-Stelle der „Kultur-Etage“ Oldenburg, organisiert die workshops und das Veranstaltungsangebot der „Medien-Werkstatt“, hat sich auf workshops fortgebildet und ist Assistent bei workshops und Sommerkursen in Italien.

Bekanntlich gibt es über die tatsächliche Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik keine „richtigen“ Statistiken. Die workshop-Szene ist mit Sicherheit ein „Schwarzmarkt“ für Arbeitslose und damit eine Grauzone der Statistik. Interessant ist, daß freiwillige Arbeitslosigkeit („Aussteiger“) ebenso verbreitet ist wie unfreiwillige.

Der Teilnehmerkreis der workshop-Szene besteht aus drei Gruppen: erstens aus Berufstätigen, die in oder neben ihrem Beruf eine Art Weiterbildung durch musikalische Selbsterfahrung erwarten (wobei die Musiklehrer einen Sonderfall darstellen, für den auch eher Institutionen wie Remscheid oder AFS zuständig sind); zweitens aus Arbeitslosen, die mit großen Opfern die meist hohen Teilnahmegebühren aufbringen und für die der workshop eine Zusatzqualifikation vermittelt, die die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen soll; drittens Studentinnen und Studenten, die ähnlich wie die Arbeitslosen denken.

Hinter diesem offenen Zusammenhang von workshop-Szene und Arbeitslosigkeit verbirgt sich ein tiefer liegender: Seit der SHELL-Jugendstudie '81 gibt es eine intensive wissenschaftliche Diskussion über die Frage, ob das Phänomen der Massenarbeitslosigkeit nicht auch kulturelle Kräfte „freisetzt“ und zur Entstehung eines „postmateriellen“ Wertesystems beiträgt. In anderen Untersuchungen (z. B. SINUS 1983) wird davor gewarnt, die Arbeitslosigkeit zu glorifizieren, auch wenn die Betroffenen oft in gewisser selbstironischer Resignation ihre „Freizeit“ preisen. Hans-Jürgen WIRTH (1984) hat auf einen grundlegenden Widerspruch hingewiesen, der darin besteht, daß die Alternativszene eine Arbeitshaltung im strengen Sinne voraussetzt und produziert, während gerade der „gesamtgesellschaftliche“ Trend zur Ausdehnung der Postadoleszenz — also einer Phase des ökonomisch noch unselbständigen, kulturell-psychisch selbständigen „Erwachsenseins“ — führt, die einer Arbeitshaltung widerspricht. Bei meinen Untersuchungen hatte ich den Eindruck, daß es den von WIRTH genannten Widerspruch objektiv und subjektiv (im Bewußtsein der Anbieter und Dozenten) tatsächlich gibt. Die workshop-Szene wird im Grunde von vielen Kleinstunternehmen und genossenschaftlich Organisierten betrieben, die Dienstleistungen auf einem schwierigen freien Markt anbieten müssen. Sie konkurrieren dabei untereinander und werben mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln um das richtige Publikum.

Dozenten berichten, daß Teilnehmer zunehmend auf einen „strafferen“ Arbeitsstil drängen. Die Selbst- und Gruppenerfahrungskomponente des workshop-Prinzips wird tendenziell abgewertet. Diesem Trend kommen Veranstalter entgegen, indem sie workshop-Sequenzen bilden und diese als Fortbildung mit Abschlußzertifikat anbieten (Modell Remscheid, jetzt u. a. auch in Karlsruhe). Andere reduzieren das workshop-Angebot und gehen mehr auf (wöchentliche) Kurse über. Die Tendenz der stärkeren Betonung des Qualifizierungsaspekts kann das althergebrachte workshop-Prinzip auflösen. Das workshop-Prinzip lebt dann in neuartigen Ghettos verstärkt weiter, nicht mehr jedoch so sehr im alternativen Alltag. Ein solches Ghetto sind Ferienfreizeiten mit workshop-Charakter (nicht nur Sprachkurse in Italien, Spanien und Frankreich werden angeboten, sondern auch Theater- und Musikworkshops).

Beispiel 1: C. H. hat Diplompädagogik studiert und war arbeitslos. Sie stieg in ein Bus-Kollektiv in Hamburg ein, fährt und repariert. Zunehmend tritt das Bus-Kollektiv als Veranstalter von Freizeiten und workshops auf (Ski-Fahrten im Winter, Musik- und Theater-Camps im Sommer).

Die Busfahrerin findet so als workshop-Organisatorin und -Dozentin wieder zur alternativen Diplompädagogik zurück.

Beispiel 2: Die Oldenburger Medien-Werkstatt hat sich in Italien ein verfallendes Haus gekauft. 3 bis 4 vierwöchige Kurse in Italien verbinden Hausrenovierung mit Tanz-, Theater- und Musikworkshops. Die italienischen workshops sind besser ausgebucht als workshops in der Oldenburger Heimat.

Subjektive Bedingungen der workshop-Szene

Die meisten herkömmlichen Musikausbildungsinstitutionen verbinden sehr langfristigen Aufschub von Bedürfnisbefriedigung mit dem oft gezielten Wunsch, die ursprünglichen Bedürfnisse zu verändern. Die „klassischen“ Musikschüler müssen nicht nur lernen, daß viel und langes Üben der musikalischen Bedürfnisbefriedigung vorangeht, sondern auch, daß es gut ist, wenn der Schüler immer mehr jene Musik liebt und will, die der adäquate Lohn solchen Bedürfnisverzichtes ist. Nicht von ungefähr lauten die klassischen Prinzipien der Musikausbildung:

- Der Lernprozeß ist zeitlich sehr ausgedehnt: mindestens ein paar Jahre, im Prinzip aber endlos, „lebenslang“.
- Die Unterrichtsphasen als Phasen zwischenmenschlicher Interaktion sind kurz gegenüber den Übephasen, in denen „die Technik“ im Vordergrund steht.
- Musikalische Selbstverwirklichung winkt als Lohn eines von vielen Übungen gepflasterten, langen Weges, auf dem die Bedürfnisse „aufgeschoben“ werden müssen.
- Unterricht findet in der Regel als Einzelunterricht statt. Musikalische Gruppenerfahrungen werden überwiegend in zunächst angstbesetzten Vorführsituationen gemacht.
- Gespielt wird nach Noten. Ziel des Unterrichts ist: die Fähigkeit Musik reproduzieren zu können. Diesem Ziel ist das Ziel, bei bestimmten Anlässen zur Freude Dritter aufspielen zu können (Weihnachten, Omas Geburtstag usw.), sogar untergeordnet.

Es soll hier nicht analysiert werden, inwiefern diese Unterrichtsprinzipien und -merkmale der Bau- und Spieltechnik der Musikinstrumente, der Kunstmusik, der deutschen Musikkultur und dem Wesen des Abendlandes entsprechen. Das Motiv jener Lerntätigkeit ist aber mit Sicherheit ein kompliziertes und widersprüchliches Gebilde.

Nicht minder widersprüchlich, aber doch ganz andersartig ist das Motiv, die workshop-Szene aufzusuchen. Die herrschenden Kulturtechniken, das „Be-

herrschen“ eines klassischen Instruments werden entweder gar nicht oder aus kritischer Distanz betrachtet. Es fehlt die angstbesetzte, haßerfüllte und lustvoll-masochistische Klebrigkeit zwischen Mensch und Instrument, die ich überall in der anspruchsvollen Musikausbildung beobachten konnte. Das Bedürfnis nach musikalischer Selbstverwirklichung duldet bei demjenigen, der die workshop-Szene aufsucht, keinerlei Aufschub. Aus all diesen Gründen werden Inhalte jenseits der deutschen Musiktradition gesucht. Noten, Papieren und Ständern, die zwischen Mensch und Musik gestellt werden könnten, wird mit größter Skepsis begegnet. Die allgemeinen Charakteristika der workshop-Szene kommen allen diesen Tatsachen entgegen:

- Der Lernprozeß ist überschaubar und kurz: ein Wochenende, eine Woche, höchstens ein Monat.
- Üben, Lernen, Musizieren, Erleben und Leben bilden im workshop eine unauflösbare Einheit.
- Im Vordergrund des workshops steht die musikalische Gruppen- und Selbsterfahrung, die möglichst zu musikalischer Selbstverwirklichung führen soll. Systematische, technische Lernprozesse sind diesen Erfahrungen untergeordnet.
- Lernen und Erfahren findet nicht nur in einer Gruppe, sondern sogar *durch* die Gruppe statt. Vorführsituationen ergeben sich als Nebenprodukt von Situationen gemeinsamer Tätigkeit.
- Musiziert wird ohne Noten, Bücher oder „Systeme“. An die Stelle dieser Mittler tritt der Dozent als Guru.
- Ziel des workshops ist weniger eine konkrete Qualifikation. Ziel ist die Gruppe selbst: Die Erfahrungen, die in dieser Gruppe gemacht wurden, sollten auch im einzelnen weiterwirken. (Genauerer hierzu unten unter dem Stichwort „autonome Gruppe“.)

Wie im „klassischen“ Fall entsprechen dem workshop-Prinzip und den hier aufgezählten Charakteristika ganz bestimmte *Inhalte*. Diese Inhalte lassen sich in zwei Gruppen, denen verschiedene Zielgruppen und unterschiedliche Motive entsprechen, sortieren:

- 1) Es wird „voraussetzungslos“ gearbeitet. Die Inhalte gehören in den Bereich der Laien- oder Amateurmusik, wobei oft auch Mißverständnisse und Verzerrungen vorliegen. Afrikanisches Trommeln, Bauchtanz oder Obertonsingen (die statistisch im Bremer Raum und in den Jahren 1979-86 vorn liegenden Inhalte) können zwar von der workshop-Szene als „Amateurmusik“ rezipiert werden, sind aber ursprünglich etwas anderes. Die Uminterpretation ist möglich, weil die Kulturen, denen diese mu-

sikalischen Handlungen entstammen, unsere Teilung in professionelle und Amateur-Musik genau so wenig kennen wie die Kategorien „Kunst-“ und „Gebrauchsmusik“.

- 2) Es wird nicht voraussetzungslos gearbeitet. Der workshop knüpft dann nicht selten an Frustrationserlebnisse an, die Menschen in anderen Musikausbildungsinstitutionen mitgemacht haben (denn sonst wären sie nicht in die workshop-Szene übergewechselt). Längerfristig können die „Voraussetzungen“ auch darin bestehen, daß Teilnehmer schon längere Zeit in der workshop-Szene unterrichtet worden sind. Dieser Fall ist aber eher die Ausnahme und spielt für die Motivation, der Szene beizutreten, keine Rolle.

Die gewichtigsten Inhalte des zweiten Typs sind (entnommen einer groben Auswertung des Angebots im Bremer Raum und der Prospekte von 14 über-regionalen Anbietern):

- Improvisation. Hier werden musikalische Fertigkeiten (gewisse Beherrschung eines Instruments) vorausgesetzt. Diese Thematik knüpft an Frustrationen mit dem bloßen Reproduzieren notierter Musik und den damit in Verbindung stehenden typischen Lernprozessen an.
- Populäre Musik, Jazz, Folklore. Diese Thematik spricht alle an, die unter einer oft ausschließlich „klassischen“ Ausrichtung der Musikausbildung leiden, die meist mit einer Trennung von Instrumentalunterricht und „sonstigen“ musikalischen Freizeitbeschäftigungen einhergeht.
- Musik und Körper(bewegung), Tanz. Diese Thematik überwindet die starre Standhaltung hinter dem Notenpult, die Körperfeindlichkeit herkömmlichen Instrumentalspiels.
- Singen, Sprechen, Atmen. Diese Thematik aktiviert das natürliche Musikinstrument des Menschen, das durch leidvolle Erfahrungen verkrampft sein kann (Vorsingen in der Schule, Disziplinierung aufgrund zu lauten Schreiens usw.).
- Instrumentenbau. Diese Thematik bricht den Fetischcharakter der Musikinstrumente auf.

Eine Variante des zweiten Typs sind die Motive der „Alternativen“ im strengen Sinn. Für sie zählt nicht so sehr die klassische Kunstmusik zur herrschenden Musikkultur, vor der man flieht, sondern vielmehr die Kultur des Schlagers, der Discomusik, der Elektronik oder der Marschmusik. Das musikalische Sofort-Erlebnis auf selbst gebauten oder importierten Instrumenten, versehen mit einem Schuß (mißverstandenen) Fernost, Afrika oder Südamerika, verbunden mit Körper und Improvisation — all das steht für eine Alter-

native zum passiven Medienkonsum einer von der Stromversorgung der Kernkraftwerke abhängigen Unterhaltungsindustrie.

Das Motiv der workshop-Szene ist mit Sicherheit eine spezifische Ausprägung musikalischer Motive im Zeichen des Psychobooms, der nicht nur die Alternativszene, sondern fast noch mehr Intellektuelle aus etablierten Berufen und Einrichtungen erfaßt hat. Kritik an herrschenden Systemen wird zunehmend weniger rational und „politisch“, sondern vielmehr dadurch geführt, daß das vom herrschenden System (angeblich) erzeugte psychische Leid offen demonstriert und nicht mehr als ein persönliches Versagen unterdrückt wird. Die Psycho-Szene verspricht sich von musikalischer Betätigung erheblich mehr, als sie und/oder die Musik zu leisten imstande ist.

Verhaltensweisen, wie sie beim „neuen Sozialisationstyp“ beobachtet und analysiert worden sind (Ziehe 1981), vor allem das Verlangen nach sofortiger Bedürfnisbefriedigung und die Weigerung, irgendwelche Aufschub-Techniken zu erlernen, sind mit Bezug auf Musik nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen sehr häufig zu bemerken. Insofern kommt das Versprechen nach schneller Selbstverwirklichung, das die workshop-Szene abgibt, einem verbreiteten Symptom entgegen.

Die derzeitige workshop-Szene ist meines Erachtens nur in einigen Ausnahmefällen tatsächlich in der Lage, die Bedürfnisse, deren sofortige Befriedigung sie verspricht, tatsächlich und nachhaltig zu befriedigen. Nach Aussage aller Beteiligten überwiegt die Erfahrung, daß ein gewisses Hochgefühl am Ende eines geglückten workshops, das viele gute Vorsätze impliziert, im Alltag schnell zusammenbricht. In Fortsetzungs-workshops, d. h. workshops, die gezielt einen früheren „fortsetzen“, kann beobachtet werden, daß nur ganz vereinzelt workshop-Absolventen weiter üben und die guten Vorsätze durchhalten. Die meisten Besucher von workshops „für Fortgeschrittene“ sind faktisch Anfänger, die vor einiger Zeit schon mal einen workshop gemacht haben, ohne daß dies explizit zu merken wäre.

Das Problem der „einmaligen“ workshops wird von allen Dozenten gesehen. Sie beklagen generell, daß sie immer wieder von vorn anfangen müssen und gute Ansätze in guten Vorsätzen ohne Fortsetzung und Konsequenzen stecken bleiben. Workshops für Fortgeschrittene seien gruppendynamisch erheblich schwieriger als Anfänger-workshops — und mehr komme auch nicht heraus.

Interpretationen

Interpretation I. Stabilisierung und Höherqualifizierung der Alternativszene

Der richtige und wirkungsvolle Einsatz der jeweiligen musikalischen Fertigkeiten ist ein Qualitätsmaßstab musikalischer Tätigkeit. Die workshop-Szene ist ein interessanter Ausdruck davon, daß die Alternativkultur in diesem Sinne nach einer Höherqualifikation strebt. Die Wechselwirkung zwischen Wollen und Können braucht kein *circulus vitiosus* zu sein. Allerdings geht es dabei nur zum Teil darum, daß alternative Musiker schneller, sauberer und ordentlicher spielen lernen. Es geht vielmehr darum, daß überhaupt die richtigen Einsatzmöglichkeiten und Mittel alternativer Kultur entwickelt werden. Daher ist die workshop-Szene im Sinne einer Höherqualifizierung der Alternativkultur(schaffenden) nicht nur eine alternative Musikakademie, sondern auch ein flexibles Instrument zur Erprobung und Erforschung neuer, in die Szene passender Möglichkeiten musikalischer Tätigkeit.

Die workshop-Szene als Ganzes ist ein komplexes System der Selbstqualifikation der Szene. Ideologische Faktoren (wie Kritik an der etablierten Musikkultur, idealistische Vorstellungen von musikalischer Selbstverwirklichung, der Wunsch nach sofortiger Bedürfnisbefriedigung ohne irgendeinen Aufschub), partielle Einsichten öffentlicher Geldgeber (oft im Hinblick auf soziale Integration, politische Befriedigungsstrategie oder — ansatzweise — Imagepflege) und harte künstlerische Arbeit einzelner, die sich in Ghana, Indien usw. für einen gnadenlosen freien Markt qualifizieren, bilden die Orientierungspunkte jenes Systems.

Am deutlichsten wird die Höherqualifizierung der Alternativszene durch die workshop-Szene dadurch, daß die meisten workshop-Träger zugleich so etwas wie Veranstalter für alternative Musikvorführungen sind. Solche Vorführungen sind teils Selbstdarstellung der Dozenten, teils Produkte der workshops, teils Ergebnis der Arbeit „autonomer“ Gruppen, die aus der workshop-Szene hervorgegangen sind, und teils gezielt von den Veranstaltern als Anregung inszenierte Vorführungen mit auswärtigen Künstlern. Die Grenze zwischen Vorführungen und workshops sind daher durchaus fließend: Eine Vorführung als Mitmachaktion wird zum Mini-workshop, und ein workshop wird zur ausgedehnten Maxi-Vorführung.

Interpretation II: Innovations-Impulse durch „autonome“ Gruppen

Die wichtigsten Innovations-Impulse der workshop-Szene für die etablierte Musikkultur gehen von spezifischen Produkten der Szene aus, die ich „autonome Gruppen“ nennen möchte. Die Bezeichnung „autonom“ bezieht sich dabei sowohl auf die workshop-Szene als auch auf die etablierte Musikkultur: Die workshop-Szene setzt, wie gesagt, zunächst dort an, wo die etablierte Musikausbildung bestimmte musikalische Bedürfnisse nicht befriedigen kann oder will, und wo Betroffene nicht bereit sind, ihre Bedürfnisse den herrschenden Möglichkeiten der Befriedigung anzupassen. In dieser Situation braucht aber die workshop-Szene nicht einfach voller Schadenfreude ihr eigenes Süppchen zu kochen, aus diesen Frustrationen ein Geschäft zu machen und die Betroffenen fest an die workshop-Szene zu binden. Die workshop-Szene kann (und sollte — meines Erachtens) vielmehr die Betroffenen dazu befähigen, „autonom“ weiterzuarbeiten. Diese „Autonomie“ ist ein Status, aus dem heraus die Betroffenen zwischen workshop-Angeboten und anderen Ausbildungsangeboten so wählen können, daß ihre Bedürfnisse besser als zuvor befriedigt werden. Erfahrungsgemäß ist der Status der „Autonomie“ am leichtesten dadurch zu erlangen, daß die Teilnehmer eines workshops eine „autonome“ Gruppe bilden, die auch außerhalb der workshop-Szene — in der Alternativszene oder „außerhalb“ — arbeitsfähig ist. Arbeitsfähige „autonome“ Gruppen, die aus der workshop-Szene hervorgegangen sind, üben gleichsam konstruktive Kritik an den herrschenden Verhältnissen: Während das Motiv, die workshop-Szene aufzusuchen, rein negativ bestimmt war (vgl. oben S. 149) und aus Frustrationserlebnissen hervorgegangen ist, kann eine „autonome“ Gruppe nicht nur in der Alternativszene, sondern auch „außerhalb“ etwas darstellen, was die Frustration überwunden hat.

Anschließend möchte ich eine „autonome Gruppe“ beschreiben, an deren Entstehung ich selbst mitgewirkt habe. Die kritische Beobachtung der Arbeit dieser Gruppe hat mich auch zur vorliegenden Untersuchung und Theoriebildung geführt. Zur Zeit, 2 Jahre nach ihrer Gründung, steht die Grundsatzentscheidung dieser Gruppe an, ob sie auf einer Woge von Erfolgen ganz in den herrschenden Musikbetrieb integriert wird oder ob sie die Rolle des konstruktiven Kritikers beibehält.

Das Erste improvisierende Streichorchester — eine „autonome“ Gruppe der workshop-Szene

Das Erste improvisierende Streichorchester wurde im Herbst 1984 von Wilhelm Schulz (Cellist und workshop-Veranstalter), Peter Bayreuther (Jazzgeiger und Improvisations-Dozent) und mir gegründet. Mehrere workshops „Improvisation für Streicher/innen“ waren der Gründung vorangegangen. Bei der Gründung erschienen einige ehemalige workshop-Teilnehmer und weitere „Profis“ aus der Jazz-Szene, die einem Aufruf im „Jazz-Podium“ gefolgt waren. Die Gründungsversammlung endete mit einem öffentlichen Konzert in Oldenburg, das ein erster Erfolg war. Nach der ersten Konzerttournee stießen noch weitere Streicher/innen zum Orchester, bis sich im Herbst 1985 der Mitgliederstand bei 36 stabilisierte.

1. Eine Umfrage hat ergeben, daß fast alle Orchestermitglieder eine klassische Ausbildung durchlaufen und diese entweder irgendwann abgebrochen oder aber an einer Musikhochschule zu Ende geführt haben. Ob während oder nach der Ausbildung: Alle Musiker suchten in einer „post-adoleszenten“ Phase ihres Lebens neue musikalische Wege und fanden diese als Straßenmusiker, Jazzgeiger oder avantgardistische Experimentatoren. Der „Ausstieg“ war gefördert durch workshops und Eigeninitiative.
2. Da der Gründungsaufruf die „Bedingung“ enthielt, daß am Ende der Gründungsversammlung ein öffentliches Konzert zu absolvieren sei, war von vornherein klar, daß eine spezifische Professionalität verlangt und fürs Orchester angestrebt war. Es sollte verhindert werden, daß die Orchestertätigkeit ausschließlich als Selbsterfahrung angesehen wird. Dennoch wurde die Gründungsversammlung von den Initiatoren nach dem workshop-Prinzip organisiert.
3. Als „autonome“ Gruppe arbeitet das Orchester nicht nur in der Alternativszene, sondern auch im etablierten Bereich (größeren Diskotheken, bei Funk und Fernsehen). Das Orchester legt sich aber auf keinen Auftrittsort fest. Bei Auftrittentscheidungen sollte — wenn das Geld „stimmt“ — nur das Kriterium entscheidend sein, ob das Orchester berechnete Hoffnung hat, „autonom“ agieren zu können: seine Idee uneingeschränkt zeigen zu können mit Aussicht, richtig verstanden zu werden. Dieses Kriterium war bei folgenden Entscheidungen wichtig:
Mitwirkung bei *Mensch Meier* von Alfred Biolek als kurzer Auftrittsgag in einer rein kommerziellen Unterhaltungs-Show; Mitwirkung in einem



Abbildung 1: Musiker des Ersten Improvisierenden Streichorchesters in Ulm.

TV-Spielfilm mit gewissem politischem Anspruch, wo sich das Orchester aber in ein streng vorgefertigtes Drehbuch einfügen mußte; Auftritt bei der Jahrestagung der „Transpersonalen Gesellschaft“ in Konstanz; Auftritt in einer Kirche, wohin ein „Jazz-Pfarrer“ das Orchester geladen hatte; Mitwirkung in Kulturveranstaltungen zum Wahlkampf der „Grünen“. Entscheidungen, die dem Orchester durch Absagen der Veranstalter erspart blieben, waren u.a.: Auftritt bei einer Aids-Hilfe-Veranstaltung des Senders Freies Berlin; Auftritt bei der Frühjahrstagung des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung; Auftritt im Beiprogramm der Jahrestagung 1986 des AMPF in Soest.

4. Die Verbindungen des Orchesters zur workshop-Szene sind nach wie vor außerordentlich eng. Gut 50% aller Mitspieler sind Dozenten und/oder Organisatoren der workshop-Szene zwischen Hamburg und Freiburg. Die Proben finden grundsätzlich als workshops in einem alternativen Freizeitheim in Süd- oder Norddeutschland statt.

Die Proben zu Beginn einer Tournee sind auf das konkret anstehende Programm bezogen. Zweimal im Jahr gibt es Proben-workshops, die einem bestimmten Inhalt gewidmet sind, z. B. „Verhalten auf der Szene“,

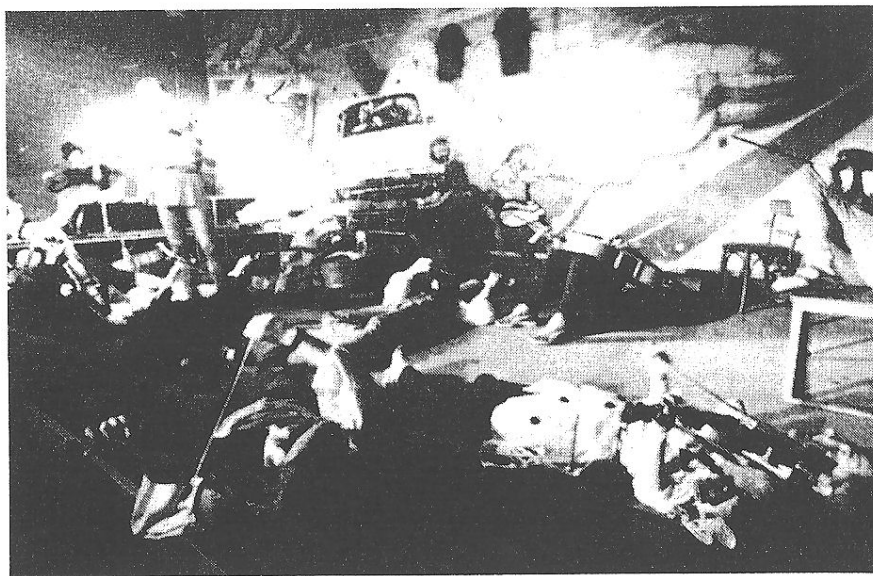


Abbildung 2: Das Erste Improvisierende Streichorchester in Aktion: Ein Konzert dieser Formation hat mit dem eines traditionellen Orchesters nichts gemein.

„timing und groove“. Dozenten sind geeignete Orchestermitglieder (die auch bezahlt werden). Das Orchester hat im Laufe der ersten workshops erst lernen müssen, bestimmte Qualifikationen einzelner Mitglieder zu akzeptieren und zu nutzen.

5. Das Orchester ist noch weitgehend ein selbstorganisiertes Alternativprojekt, obgleich es mehr außer- als innerhalb der Szene spielt. Grundsatzentscheidungen trifft die Vollversammlung. Laufende Geschäfte führt ein als „Manager“ ausgewähltes Orchestermitglied, das von einer kleinen Gruppe beraten wird. Dieses Modell stößt mittlerweile an Grenzen: Da der Jahresumsatz des Orchesters bei ca. 40 000 DM liegt, ist ein dilettantisches „Management“ kaum mehr zu verantworten. Dennoch haben sich die Orchestermitglieder lange gegen die Gründung eines eingetragenen Vereins gesträubt.

Ein Verein wurde schließlich nur deshalb gegründet, weil dadurch eher Spenden eingeworben werden können. Auch öffentliche Subventionen

erhalten nach dem Niedersächsischen Musikplan nur Initiativen, die in Vereinen organisiert sind.

6. Als Zeichen einer noch unvollständigen „Autonomie“ kann die Tatsache gewertet werden, daß — wie durch eine Befragung festgestellt — die Orchestermmitglieder zwar ihre Motive, nicht jedoch ihre Ziele artikulieren können. Jede/r weiß, warum sie/er mitspielt, aber nicht, wozu und wofür. Kritischen Beobachtern ist daher aufgefallen, daß in der Selbstdarstellung des Orchesters die Abgrenzung vom herkömmlichen Orchester überwiegt und das Orchester nicht deutlich sagen kann, was es eigentlich will. Dieser Zustand ungenügender „Autonomie“ macht das Orchester handlungsunsicher und führt öfter zu Entscheidungsunfähigkeit. Das Orchester weiß, wovon es sich abgrenzen möchte. Da in Bioleks *Mensch-Meier*-Show niemals ein traditionelles Orchester auftritt, wäre ein Biolek-Auftritt mit Sicherheit eine Demonstration solch einer Abgrenzung. Andererseits wußte das Orchester nicht, was es eigentlich über diese Abgrenzung hinaus will. Daher konnte es auch nicht feststellen, ob es nun in der Show „verheizt“ werden wird oder seine Identität beibehalten kann. So war das Orchester entscheidungsunfähig.

In dieser Situation gaben dann quasi sachfremde Argumente den Ausschlag: das voyeurhafte Interesse am Medium Fernsehen, Hoffnungen auf eine Marktwertverbesserung des Orchesters usw.

Literatur

- Baacke, D.: „An den Zauber glauben, der die Freiheit bringt“. Pop- und Rockmusik und Jugendkulturen. Fünfzehn kondensierte Aussagen in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 6: Umgang mit Musik, hg. von G. Bastian, Laaber 1985.
- Baacke, D./Heitmeyer, W.: Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren, Weinheim/München 1985 (inbes. 1. Kapitel).
- Becker, M.: Demokratische Strukturen in Orchestern — am Beispiel des „Ersten improvisierenden Streichorchesters“, Hamburg 1986 (Staatsexamensarbeit Hamburg).
- Frith, S.: Jugendkultur und Rockmusik, Reinbek 1981 (London 1978).
- Müschen, K.: „Lieber lebendig als normal!“ Selbstorganisation, kollektive Lebensformen und alternative Ökonomie, Bensheim 1982.
- Netzwerk's Großes Stadt- und Landbuch. Bremen/Nordniedersachsen, Bremen 1984.
- Scheller I./Schumacher, R.: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule, Oldenburg 1984.
- Schleuning, P./Stroh, W. M.: Tätigkeitstheoretische Aspekte musikalischer Teilkulturen. Ein Beispiel aus der Alternativszene, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 4: Musikalische Teilkulturen, hg. von W. Klüppelholz, Laaber 1983.

- Schleuning, P./Stroh, W. M.: Zur musikalischen Tätigkeit der neuen Sozialbewegungen in der BRD, in: Lied und politische Bewegung, hg. von I. Lammel, Leipzig 1984.
- SINUS-Institut: Jugendforschung in der Bundesrepublik, Opladen 1984.
- SINUS-Institut: Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel, Opladen 1983.
- Spengler, P.: Rockmusik und Jugend. Bedeutung und Funktion einer Musikkultur für die Identitätssuche im Jugendalter, Frankfurt/Main 1985.
- Stroh, W. M.: Zur Soziologie der elektronischen Musik, Zürich 1975.
- Ders.: Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht, Stuttgart 1984.
- Ders.: Alternative Musikszene, in: Handbuch Musikpsychologie, hg. von H. Bruhn u. a., München 1985.
- Wirth, H. J.: Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance, Frankfurt/Main 1984.
- Wopp, C. u. a.: Wir bringen etwas in Bewegung. Perspektiven alternativer Sportkultur, Oldenburg 1983.
- Ziehe, T.: Zur gegenwärtigen Motivationskrise Jugendlicher, in: Psychische Konflikte Jugendlicher in der Pubertät, Dortmund 1981. (Dieser Aufsatz wurde mehrfach abgedruckt.)
- Zinnecker, J.: Jugend 1981: Portrait einer Generation, in: A. Fischer (Hg.), Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, Band 1, Opladen 1982 (zunächst Hamburg 1981). Die sog. SHELL-Studie '81.

Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh
 Twickenweg 13
 2900 Oldenburg

Musik- und medienbezogenes Freizeitverhalten von Kindern in west- und osteuropäischen Ländern. Kinderlieder und -tänze versus Fernsehen

GÜNTHER BATEL

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

In fast allen Ländern Zentraleuropas pflegen und tradieren Kinder ein selbständig entwickeltes und ständig neu variiertes Repertoire eigener Lieder, Tänze und Spiele. Selbst erhebliche sprachliche Unterschiede und geographische Distanzen stehen der Tradierung dieses Repertoires nicht im Wege. Die beobachteten Lieder und Tänze können geradezu als Grundformen kindlichen Spielverhaltens angesehen werden, die aufgrund wandernder Modelle überall bekannt zu sein scheinen. Dies ist das zentrale Ergebnis eines am Seminar für Musik der Technischen Universität Braunschweig durchgeführten Forschungsprojektes über die Verbreitung von Kinderliedern und -tänzen in 16 west- und osteuropäischen Ländern. Auf der Basis teilnehmender Beobachtung sind in der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, England, Italien, Griechenland, Spanien, Portugal, Holland, Belgien, Dänemark, Irland, der Schweiz, Österreich, Ungarn, Jugoslawien und der Tschechoslowakei detaillierte Film- und Tonbandaufnahmen der dort vorherrschenden Spielpraktiken gemacht worden. Die Rahmenbedingungen und der soziale Kontext der Kindertanzaktivitäten sind parallel dazu mit Hilfe von Intensivinterviews und einer Fragebogenerhebung untersucht worden.

Auffallend ist, daß die beobachteten Kinderlieder und -tänze in allen Ländern eine von der Erwachsenenwelt deutlich abgehobene authentische Eigenkultur darstellen. Die Spiele bieten den Kindern gleichsam ein Übungsfeld für soziale Verhaltensweisen und für ein rivalitätsfreies Miteinander-Umgehen, das sich wohltuend vom übertriebenen Konkurrenzdenken der Erwachsenenengesellschaft unterscheidet. Unverkennbar ist, daß die Spiel- und Tanzaktionen die Erlebnis- und Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder erweitern und ihre Phantasie und Vorstellungskraft herausfordern. Die Teilnehmenden können ihre gesamtkörperliche Geschicklichkeit beweisen und erleben Freude und Funktionslust an ihren gesungenen Tänzen und Klatschliedern. Der oft variierte Handlungsablauf und das musikalische Geschehen werden dabei durch Handlungsimpulse und durch das oft überschäumende Gefühlspotential gesteuert. Die Gesangs- und Bewegungsspiele können

gleichsam als Urform des Spiels gelten und machen den eigentlichen Teil kindlicher Aktivität aus.

Die Analyse der Rahmenbedingungen und des sozialen Umfeldes der Kindertanzaktionen basiert auf einer Stichprobe von 403 mit Fragebogen und 30 mittels Intensivinterview befragten Kindern. Die Untersuchung trägt damit eher den Charakter einer Erkundungsstudie denn einer repräsentativen Erhebung. Dennoch erweisen sich die Aussagen der Kinder als ergiebig und perspektivenreich. Die Analyse der Aussagen trägt - gerade in Kombination mit teilnehmender Beobachtung und Filmdokumentation - zu einer weitreichenden Aufdeckung der komplexen inhaltlichen Struktur des Untersuchungsgegenstandes „Kindertanz“ bei. Das Auswertungsmaterial erlaubt sogar einen vorsichtigen Vergleich zwischen musik- und medienbezogenen Verhaltensweisen in West und Ost. Doch gilt hier sicherlich nach wie vor die einschränkende Warnung von Erwin K. Scheuch: *„Leider wissen wir über das tatsächliche Verhalten der Menschen in der Freizeit wenig.“*¹ Auch hat Scheuch bei einer ersten Zeitbudgetanalyse zwischen West- und Osteuropa auf die Problematik hingewiesen, daß zum Beispiel nicht-zielgerichtetes Freizeitverhalten kaum bewußt registriert wird und deshalb nur schwer ermittelt werden kann.²

Als relativ unproblematisch erwies sich zunächst die Auswertung der Angaben zum Faktor Geschlecht. In großer Ähnlichkeit zu bisherigen Teilergebnissen stellte sich die deutliche Dominanz der Mädchen bei Tänzen und Klatschliedern heraus. Doch machen zu etwa einem Drittel eben auch Jungen mit: Die Dramaturgie vieler Bewegungsspiele setzt die Mitwirkung von Jungen sogar zwingend voraus.³ Ein Vergleich der Angaben zwischen West und Ost ergibt freilich einen signifikanten Unterschied: In osteuropäischen Ländern beteiligen sich weniger Jungen an Kindertanzaktionen als in Westeuropa und der Bundesrepublik Deutschland. Dies deutet auf einen zwangloseren spielerischen Umgang zwischen Mädchen und Jungen in den zuletzt genannten Ländern hin, denn die Tänze und Spiele sind sich in Ost und West - bis auf die sprachlichen Unterschiede - relativ ähnlich.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Geschlecht männlich	54 (37,0%)	56 (27,5%)	7 (13,2%)	117 (29,0%)
weiblich	92 (63,0%)	148 (72,5%)	46 (86,8%)	286 (71,0%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 1: Beteiligung von Mädchen und Jungen an Kindertänzen
($\chi^2_{0,01;f=2}=11,17254$)

Als verlässlich erwiesen sich ebenso die Angaben zur Variablen Alter. Insgesamt zeigt sich, daß die Kindertänze das bevorzugte Refugium der Acht- bis Zwölfjährigen sind. Ein Vergleich zwischen Ost und West ergibt aber, daß die Kinder aus Westeuropa und der Bundesrepublik Deutschland früher mit Kindertänzen zu beginnen und früher damit aufzuhören scheinen als die Kinder aus osteuropäischen Ländern. Während der Höhepunkt der „westlichen“ Kindertanzaktivitäten bei 9 und 10 Jahren liegt, ist es in Osteuropa das Alter von 12 Jahren. Über die Ursachen hierfür läßt sich wiederum nur spekulieren: Hört die Phase der „Kindheit“ in westlichen Ländern früher auf?

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Alter 6 Jahre	0 (0,0%)	6 (2,9%)	0 (0,0%)	6 (1,5%)
7 Jahre	4 (2,7%)	12 (5,9%)	0 (0,0%)	16 (4,0%)
8 Jahre	4 (2,7%)	33 (16,2%)	9 (17,0%)	46 (11,4%)
9 Jahre	66 (45,2%)	48 (23,5%)	6 (11,3%)	120 (29,8%)
10 Jahre	50 (34,2%)	64 (31,4%)	9 (17,0%)	123 (30,5%)
11 Jahre	9 (6,2%)	28 (13,7%)	3 (5,7%)	40 (9,9%)
12 Jahre	9 (6,2%)	7 (3,4%)	16 (30,2%)	32 (7,9%)
13 Jahre	4 (2,7%)	3 (1,5%)	6 (11,3%)	13 (3,2%)
14 Jahre	0 (0,0%)	3 (1,5%)	4 (7,5%)	7 (1,7%)
Spaltensumme	146 (99,9%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 2: Alter der am Kindertanz Beteiligten

Die altersmäßigen Unterschiede spiegeln sich auch hinsichtlich der Verteilung auf die einzelnen Schulklassen wider. Der Höhepunkt der „westlichen“

Kindertanzaktivitäten liegt in der 3. und 4. Klasse, in Osteuropa in der 4. und 6. Klasse.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Klasse 1. Klasse	3 (2,1%)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	4 (1,0%)
2. Klasse	0 (0,0%)	19 (9,3%)	8 (15,1%)	27 (6,7%)
3. Klasse	69 (47,3%)	63 (30,9%)	5 (9,4%)	137 (34,0%)
4. Klasse	57 (39,0%)	69 (33,8%)	10 (18,9%)	136 (33,7%)
5. Klasse	0 (0,0%)	25 (12,3%)	4 (7,5%)	29 (7,2%)
6. Klasse	17 (11,6%)	25 (12,3%)	22 (41,5%)	64 (15,9%)
7. Klasse	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (3,8%)	2 (0,5%)
8. Klasse	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (3,8%)	2 (0,5%)
9. Klasse	0 (0,0%)	2 (1,0%)	0 (0,0%)	2 (0,5%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 3: Verteilung auf Schulklassen

Neben der Schule ist der Kindergartenbesuch ein weiterer wesentlicher Einflußfaktor. Den Ergebnissen zufolge haben die Kinder aus osteuropäischen Ländern fast durchweg einen staatlichen Kindergarten besucht, was sich signifikant von den Befragten aus Westeuropa unterscheidet.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Kindergarten besucht	117 (80,1%)	159 (77,9%)	51 (96,2%)	327 (81,1%)
nicht besucht	29 (19,9%)	45 (22,1%)	2 (3,8%)	76 (18,9%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 4: Kindergartenbesuch ($\chi^2_{0,01;f=2}=9,34323$)

Diese Tatsache hat Konsequenzen für die Tradierung von Kindertänzen, denn die Kinder aus osteuropäischen Ländern geben „Kindergarten“ als Ort des Kennenlernens von Liedern, Spielen und Tänzen prozentual gesehen häufiger an als die Kinder aus Westeuropa. Allerdings rangiert der Kindergar-

ten in der Reihenfolge der bevorzugten Kennlernorte nur auf Rang drei, was die insgesamt niedrigen Prozentwerte erklärt.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa
Kennlernort Kindergarten	24 (16,4%)	7 (3,4%)	10 (18,9%)

Tabelle 5: Kindergarten als Ort des Kennenlernens von Kindertänzen

Neben dem obligatorischen Kindergartenbesuch sind fast alle Kinder aus osteuropäischen Ländern Mitglied in einer staatlich organisierten Jugendgruppe. Die Mitwirkung an Jugendgruppen fällt bei Kindern aus Westeuropa deutlich niedriger aus und unterscheidet sich signifikant.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Jugendgruppe Mitglied	58 (39,7%)	114 (55,9%)	47(88,7%)	219 (54,3%)
Nichtmitglied	88 (60,3%)	90 (44,1%)	6 (11,3%)	184 (45,7%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 6: Mitgliedschaft in Jugendgruppen ($\chi^2_{0,01;f=2}=37,95140$)

Da die Kinder aus osteuropäischen Ländern mit ihren Jugendgruppen bisweilen Ferienlager aufsuchen, überrascht es nicht, daß sie „Ferienlager“ als Ort des Kennenlernens von Kindertänzen häufiger angeben als Kinder aus Westeuropa. Den Äußerungen aus Intensivinterviews zufolge üben Ferienlager eine spezielle Funktion bei der länderübergreifenden Tradierung von Liedern, Tänzen und Spielen aus. In der Reihenfolge bevorzugter Kennlernorte liegen Ferienlager allerdings nur auf Rang fünf.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa
Kennlernort Ferien- lager	2 (1,4%)	1 (0,5%)	8 (15,1%)

Tabelle 7: Ferienlager als Ort des Kennenlernens von Kindertänzen

Die folgende Übersicht liefert die komplette Rangreihe der für das Kennenlernen von Kindertänzen wichtigen Orte. In ihr manifestiert sich die überragende Funktion der Schule, genauer gesagt des Schulhofs, als Ort für die Tradierung von Liedern, Tänzen und Spielen.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Kennlernort Schule	82 (56,2%)	129 (63,2%)	19 (35,8%)	230 (57,1%)
zu Hause	11 (7,5%)	38 (18,6%)	6 (11,3%)	55 (13,6%)
Kindergarten	24 (16,4%)	7 (3,4%)	10 (18,9%)	41 (10,2%)
Spielplatz	4 (2,7%)	24 (11,8%)	7 (13,2%)	35 (8,7%)
Ferienlager	2 (1,4%)	1 (0,5%)	8 (15,1%)	11 (2,7%)
Geburtsstagsfeier	0 (0,0%)	2 (1,0%)	0 (0,0%)	2 (0,5%)
sonstige	23 (15,8%)	3 (1,5%)	3 (5,7%)	29 (7,2%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 8: Rangreihe der Orte des Kennenlernens von Kindertänzen

Der Schulhof ist zugleich der Ort, an dem Kindertanzaktionen am häufigsten stattfinden. Dies kann vormittags während der Pausen oder auch nachmittags geschehen. Zwischen west- und osteuropäischen Ländern gibt es in dieser Hinsicht keine nennenswerten Unterschiede. In Nebenfunktion stellen die Schulhöfe - trotz ihres teilweise tristen Charakters - Zentren autonomer kindlicher Eigenkultur dar. Signifikante Differenzen zeigen sich lediglich im Hinblick auf sozio-ökologische Bedingungen. Bei einer Aufgliederung der befragten Stichprobe nach spezifischen Wohngebieten ergibt sich, daß Schulhöfe als Spielplätze besonders im großstädtischen Bereich beliebt sind, während ihre Beliebtheit über Vororte und Kleinstädte kontinuierlich bis in dörfliche Gebiete hinein abnimmt. Intensivinterviews mit Kindern

vom Dorf ergeben, daß Lieder und Tänze von ihnen auch gern zuhause im Garten oder auf der Wiese praktiziert werden.

	Wohngegend Großstadt	Vorort	Kleinstadt	Dorf	Zeilensumme
Spielort Schul- hof benutzt	69 (70,4%)	75 (65,8%)	52 (62,7%)	56 (51,9%)	252 (62,5%)
nicht benutzt	29 (29,6%)	39 (34,2%)	31 (37,3%)	52 (48,1%)	151 (37,5%)
Spaltensumme	98 (100,0%)	114 (100,0%)	83 (100,0%)	108 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 9: Beliebtheit des Schulhofes als Spielort in verschiedenen Wohngegenden ($\chi^2_{0,05;f=3}=8,36938$)

Ähnliche regionale Differenzen lassen sich im übrigen für den Spielplatz als Ort des Ausübens von Kindertänzen nachweisen. Spielplätze sind - nach den Schulhöfen - im städtischen und weniger im ländlichen Bereich als Tanzorte beliebt.

Die Mehrzahl der Kinder übt Tänze und Spiele täglich oder zumindest fast täglich aus. Ein „harter Kern“ findet hieran sogar mehrmals täglich Vergnügen. Die Lieder und Tänze stellen für die Kinder also einen zentralen Bestandteil ihrer Alltagskultur dar. Die Kinder aus westeuropäischen Ländern praktizieren Kindertänze häufiger als die befragten Kinder aus osteuropäischen Ländern.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Spielhäufigkeit				
jährlich	5 (3,4%)	9 (4,4%)	0 (0,0%)	14 (3,5%)
monatlich	13 (8,9%)	3 (1,5%)	3 (5,7%)	19 (4,7%)
wöchentlich	12 (8,2%)	26 (12,7%)	13 (24,5%)	51 (12,7%)
fast täglich	53 (36,3%)	57 (27,9%)	11 (20,8%)	121 (30,0%)
täglich	57 (39,0%)	80 (39,2%)	20 (37,7%)	157 (39,0%)
mehrmals täglich	6 (4,1%)	29 (14,2%)	6 (11,3%)	41 (10,2%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (99,9%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 10: Häufigkeit des Praktizierens von Kindertänzen ($\chi^2_{0,01;f=10} = 32,99693$)

Obwohl verlässliche Aussagen über die Schichtenstruktur der Befragtengruppe nur schwer getroffen werden können, läßt sich doch ein insgesamt schichtunabhängiges Interesse an Kindertänzen konstatieren: Die Kinder, die sich regelmäßig an Liedern und Tänzen beteiligen, stammen aus allen Gesellschaftsschichten. Zudem werden Kindertänze sowohl in ländlichem als auch in städtischem Bereich praktiziert, besonders häufig freilich in großstädtischen Vororten.

Der zeitliche Verlauf der einzelnen Tanz- und Spielaktionen, ausgedrückt in Stunden und Minuten, konnte von den Kindern nur sehr grob eingeschätzt werden. Den Angaben zufolge stellen die Lieder und Tänze für die meisten Kinder aus Ost und West gleichermaßen ein nur kurzes Vergnügen von 15 bis 30 Minuten Dauer dar, das - wie erwähnt - mehrmals täglich (zum Beispiel in den Schulpausen) stattfinden kann.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Spieldauer				
15 Minuten	54 (37,0%)	59 (28,9%)	11 (20,8%)	124 (30,8%)
30 Minuten	23 (15,8%)	53 (26,0%)	9 (17,0%)	85 (21,1%)
1 Stunde	19 (13,0%)	36 (17,6%)	13 (24,5%)	68 (16,9%)
2 Stunden	20 (13,7%)	21 (10,3%)	10 (18,9%)	51 (12,7%)
3 Stunden	18 (12,3%)	16 (7,8%)	0 (0,0%)	34 (8,4%)
4 Stunden	8 (5,5%)	9 (4,4%)	0 (0,0%)	17 (4,2%)
über 4 Stunden	4 (2,7%)	10 (4,9%)	10 (18,9%)	24 (6,0%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (99,9%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 11: Dauer der Kindertanzaktionen

Der Spieldauer-Tabelle ist außerdem zu entnehmen, daß ein nicht unerheblicher Teil der Kinder die Tänze und Lieder eine Stunde bis mehrere Stunden lang praktiziert. Eine Analyse des Datenmaterials nach sozio-ökologischen Gesichtspunkten liefert in diesem Zusammenhang genauere Informationen: Es handelt sich dabei überwiegend um Kinder aus ländlichem und kleinstädtischem Bereich. Die Kinder aus großstädtischem Gebiet agieren mehrheitlich weniger lange zusammen. Ganz offensichtlich scheint sich hierin so etwas wie „Schnell-Lebigkeit“ der Stadt auszudrücken. Auf dem Lande haben die Kinder erkennbar mehr Muße für das Ausüben von Liedern und Tänzen.

In bezug auf die Placierung der Kindertänze im Tagesablauf ergibt sich folgendes Bild: Fast 80 Prozent aller Kinder aus Ost und West üben die Tanzaktionen entweder vormittags und nachmittags oder nur nachmittags aus. Der Nachmittag oder die Schulpausen am Vormittag sind die bevorzugten Spielzeiten.

Von signifikanten Unterschieden sind die bevorzugten Spielgruppengrößen gekennzeichnet. Während die Kinder aus osteuropäischen Ländern große Spielgruppen mit mehr als 8 Kindern bevorzugen, schätzen besonders die Kinder aus der Bundesrepublik auch die Zweier- und Dreiergruppen. Hinter dieser Kleingruppenbesetzung verbergen sich - das wird besonders in der Filmdokumentation deutlich - speziell die bei uns im Moment sehr beliebten Klatschspiele und -lieder wie Angela bella mi. Die insgesamt am häufigsten genannte Spielgröße ist die von 4 bis 8 Kindern. Die Dramaturgie einer

Reihe von Tänzen und Spielen verlangt Mitwirkende gerade in dieser Größenordnung.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Spielgruppengröße zu zweit	28 (19,2%)	20 (9,8%)	3 (5,7%)	51 (12,7%)
zu dritt	37 (25,3%)	19 (9,3%)	2 (3,8%)	58 (14,4%)
4 bis 8 Kinder	57 (39,0%)	88 (43,1%)	19 (35,8%)	164 (40,7%)
mehr als 8 Kinder	24 (16,4%)	77 (37,7%)	29 (54,7%)	130 (32,3%)
Spaltensumme	146 (99,9%)	204 (99,9%)	53 (100,0%)	403 (100,1%)

Tabelle 12: Größe der Kindertanzgruppen ($\chi^2_{0,01;f=6}=50,46156$)

In den Intensivinterviews wie in der Fragebogenerhebung wurde versucht zu ermitteln, ob viele der agierenden Kinder Instrumental- oder Vokalunterricht an einer Musikschule erhalten und von daher für das Ausüben von Kindertänzen besonders motiviert sind. Dabei ergeben sich teilweise erhebliche Unterschiede. So erhält die Mehrzahl der Kinder aus osteuropäischen Ländern Unterricht an staatlichen Musikschulen, während diese Zahl in westeuropäischen Ländern im Durchschnitt wesentlich geringer liegt. Die Bundesrepublik steht in dieser Hinsicht noch recht gut da (die Anzahl der Musikschulen hat sich bei uns in den letzten Jahren mehr als verdoppelt!). Nimmt man die Befragungs- und Interviewergebnisse zusammen, läßt sich ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Musikschulunterricht und Kindertanzaktivität allerdings nicht nachweisen.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Musikschulbesuch ja	70 (47,9%)	50 (24,5%)	28 (52,8%)	148 (36,7%)
nein	76 (52,1%)	154 (75,5%)	25 (47,2%)	225 (63,3%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 13: Musikschulbesuch ($\chi^2_{0,01;f=2}=26,92456$)

Ein relativ einheitliches Bild ohne signifikante Unterschiede liefert das tatsächliche Instrumentenspiel, das von allen Kindern mehrheitlich ausgeübt wird. Offensichtlich wird in westeuropäischen Ländern also viel laienmäßig - ohne Musikschulunterricht - musiziert. Die Zahl der Kinder, die aktiv musizieren, liegt insgesamt deutlich über 50 Prozent. Die Bundesrepublik Deutschland nimmt in dieser Hinsicht prozentual gesehen sogar die Spitzenstellung ein. Aktives Musizieren und das Ausüben von Kindertänzen bedingen einander offenbar wechselseitig. Intensivinterviews bestätigen diesen Sachverhalt nur noch. Die interviewten Kinder weisen in der Regel auf eine Vielzahl musikalischer Aktivitäten hin.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Instrumentenspiel				
ja	84 (57,5%)	106 (52,0%)	30 (56,6%)	220 (54,6%)
nein	62 (42,5%)	98 (48,0%)	23 (43,4%)	183 (45,4%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 14: Instrumentenspiel ($\chi^2_{0,51;f=2}=1,16613$)

Zu ergänzen bleibt, daß die Neigung zu musizieren ziemlich einheitlich in allen Altersstufen auftritt und auch in dieser Hinsicht keine signifikanten Unterschiede aufweist.

Durch die Filmdokumentation vielfach belegt und in den Interviews mehrfach bestätigt ist die Beeinflussung verschiedener Liedinhalte durch Themen und Motive aus Fernsehfilmen, Werbesendungen und ähnlichen Medienprogrammen. Der unter den Kindern weit verbreitete *Dracula-Song* ist ein markantes Beispiel in dieser Hinsicht. Deshalb wurde im Rahmen der Fragebogenerhebung - soweit dies möglich war - auch der Medienkonsum der Kinder, speziell das Fernsehen und Musikhören, erfaßt. Das in diesem Zusammenhang wichtigste Ergebnis besteht in der Tatsache, daß es in west- und osteuropäischen Ländern kaum Kinder gibt, die nicht regelmäßig fernsehen. Zwischen Ost und West gibt es keine signifikanten Unterschiede; die Bundesrepublik liegt dabei knapp vorn.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Fernsehen ja	140 (95,9%)	194 (95,1%)	48 (90,6%)	382 (94,8%)
nein	6 (4,1%)	10 (4,9%)	5 (9,4%)	21 (5,2%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 15: Fernsehkonsum ($\text{Chi}^2_{0,42;f=2}=2,31156$)

Zu betonen ist in diesem Zusammenhang freilich, daß die Kinder Eindrücke aus Mediensendungen gezielt für ihr eigenes kreatives Tun nutzen und es nicht, wie viele Erwachsene, beim passiven Konsum belassen. Und da die meisten befragten Kinder aktiv musizieren, muß die Behauptung zurückgewiesen werden, ein hoher Fernsehkonsum führe bei Kindern zwangsläufig zu passivem Verhalten. Medienkonsum, aktives Musizieren und kreatives Schaffen eigener Lieder und Tänze gehen hier Hand in Hand. Anders ausgedrückt könnte man sagen, daß Kindern, die aktiv musizieren, ihre Freizeit trotz hohem Fernsehkonsum mit höchst kreativen Spielen ausfüllen.

Die - nur grob geschätzte - durchschnittliche Dauer des täglichen Fernsehens weist geringe Unterschiede zwischen Ost und West auf, die jedoch nicht signifikant sind: Kinder aus westeuropäischen Ländern scheinen nur wenig mehr Zeit vor dem Monitor zu verbringen als die übrigen.

	Region Bundesrepublik	Westeuropa	Osteuropa	Zeilensumme
Dauer des Fernsehens				
kaum	6 (4,1%)	10 (4,9%)	5 (9,4%)	21 (5,2%)
1 Stunde	59 (40,4%)	69 (33,8%)	26 (49,1%)	154 (38,2%)
2 Stunden	51 (34,9%)	71 (34,8%)	10 (18,9%)	132 (32,8%)
3 Stunden	15 (10,3%)	33 (16,2%)	5 (9,4%)	53 (13,2%)
4 Stunden	8 (5,5%)	16 (7,8%)	2 (3,8%)	26 (6,5%)
über 4 Stunden	7 (4,8%)	5 (2,5%)	5 (9,4%)	17 (4,2%)
Spaltensumme	146 (100,0%)	204 (100,0%)	53 (100,0%)	403 (100,0%)

Tabelle 16: durchschnittliche Dauer des täglichen Fernsehens ($\text{Chi}^2_{20,06;f=10}=17,98233$)

Eine Aufschlüsselung der Daten nach sozio-ökologischen Gesichtspunkten ergibt einen gleichbleibend hohen Fernsehkonsum bei Kindern aller Sozial-schichten. Das gilt sowohl für die Häufigkeit als auch für die durchschnittliche Dauer des Fernsehens. Ferner sitzen Kindern aus ländlichen Regionen genauso oft und lange vor dem Bildschirm wie die aus städtischem Bereich. Und schließlich durchzieht der hohe Fernsehkonsum ziemlich einheitlich alle Altersstufen der Kinder. Für die Zukunft stellt sich mit aller Schärfe die Frage, wie weit sich der TV-Konsum von Kindern durch Kabelkanäle, Satellitenprogramme und Videoangebote noch steigern wird und ob die Kinder auch weiterhin in der Lage sein werden, den technisch vermittelten Eindrücken ihre eigene Phantasie und Kreativität entgegenzustellen.

Zum Fernsehen gesellt sich noch das tägliche Musikhören, das umfangsmäßig freilich nicht an den hohen TV-Konsum heranreicht. Die überragende Funktion des Fernsehens manifestiert sich auch im Spitzenplatz innerhalb der Rangreihe bevorzugter Freizeittätigkeiten der Kinder. In dieser Skala ist die Kategorie „Spielen“ sehr wichtig, hinter der sich alle angesprochenen Kindertanzaktivitäten verbergen.

1. Fernsehen
2. Sport
3. Spielen
4. Lesen
5. Musikhören
6. Freunde besuchen
7. Musikmachen

Freizeittätigkeiten dieser Art werden von Viggo Graf Blücher zu den „*harten*“ Interessengebieten gezählt, die sich stark im Bewußtsein ausbilden. Zu den „*weichen*“ Interessengebieten rechnet Blücher demgegenüber eher die Beschäftigung in Jugendgruppen.⁴ In der Skala dieser von den Kindern „bewußt“ ausgeprägten Freizeittätigkeiten fällt auf, daß dem Fernsehen, das ja gewöhnlich in Einweg-Kommunikation abläuft, Beschäftigungen gegenüberstehen, die zumeist gemeinsam mit anderen in den informellen Gruppen der Kinder ausgeübt werden: Sport treiben, Spielen, Freunde besuchen und wohl auch Musikhören und (zum Teil) Musikmachen. Die Eindrücke aus Fernsehsendungen scheinen von den Kindern in ihren Spielgruppen bewußt aufgegriffen und zu eigenen Vorstellungen und Neuschöpfungen weiterverarbeitet zu werden.

Die Grundformen kindlichen Spielverhaltens selbst sind sich vielfach sehr ähnlich und verlaufen nach gemeinsam vorhandenen Grundmustern. „*Kinder sind gewöhnlich ausgesprochene Konformisten*“, sagt Marion Clawson in ihrem Beitrag *Das Zeitbudget moderner Gesellschaften* (1972), „*obwohl ein Kind (theoretisch gesehen) entscheiden kann, was es mit seiner verfügbaren Zeit anfangen will, wird seine Wahl in der Praxis doch sehr vom Verhalten seiner Mitmenschen bestimmt.*“⁵ Die Frage, welche Spiele gespielt, welche Bücher gelesen und welche Fernsehprogramme angeschaut werden, hängt — wie bei fast allen Arten der Freizeitbeschäftigung — entscheidend davon ab, was die Mehrzahl der übrigen Kinder tut.

So erscheint das Freizeitverhalten von Kindern als Wechselspiel zwischen fremdbestimmtem Medienkonsum einerseits und selbstbestimmtem schöpferisch-kreativen Tun und Handeln andererseits. Den kindlichen Spielgruppen erwächst dabei insofern eine wichtige Funktion, als sie Hilfen gegenüber der Komplexität einer hochdifferenzierten Erwachsenenwelt bieten, die vom Kind nicht mehr individuell erfahren oder sonstwie überschaubar gemacht werden kann. Die Spielgruppen bieten Schutz vor Anonymität und Vereinzelung sowie Entlastung von einseitiger, gesellschaftlich vorgegebener Anforderung und Funktionalisierung (etwa durch die Schule). Sie bieten den Kindern die kontinuierliche Möglichkeit zur Gestaltung intimer und intensiver zwischenmenschlicher Beziehungen: Der einzelne wird als Person vorausgesetzt, akzeptiert und sozial integriert. Die Kinder erleben in ihren Spielen, Liedern und Tänzen ein Gefühl der Gemeinsamkeit (Wir-Gefühl), der Sympathie und der gegenseitigen Identifikation. Durch die in den Spielgruppen ablaufenden spontanen Sozialbeziehungen wird ein entscheidender Beitrag zur Herausbildung der sozialen Persönlichkeit und zur Stabilisierung der personalen Identität des Kindes geleistet. Die Übernahme von Rollen, Verhaltensweisen und Normen der anderen Spielgruppenmitglieder in das eigene Selbst-Bild unterstützt den Prozeß der Selbst-Identifikation und der Herausbildung der sozio-kulturellen Persönlichkeit und Individualität. Über die Phase der primären Sozialisation und der Vermittlung primärer Sozialkontakte hinaus bieten die Spielgruppen den Kindern die ständige Chance zur Identitätsbehauptung und zur Ausprägung intensiver emotionaler Beziehungen. Die Erfahrungen, die Kinder in ihren Spielgruppen sammeln, können unter Umständen sogar Kriterien für die Beurteilung komplexer Sekundärgruppen der Gesellschaft sein und dem einzelnen dann frühe und umfassende Eindrücke vom sozialen Ganzen vermitteln.⁶

Die Spielgruppen der Kinder sind — wie es schon Charles Horton Cooley

zu Beginn unseres Jahrhunderts erkannte — in ihrer Funktion als Primärgruppen gleichsam Sphären der Kooperation und der engen Verbindung. Primärgruppen wie die kindlichen Spielgruppen gehören allen Zeiten und Stadien menschlicher Entwicklung an. Daher sind sie die Grundlage dessen, was in der menschlichen Natur und den menschlichen Idealen als universal anzusehen ist.⁷

Anmerkungen

- 1 Erwin K. Scheuch: Die Problematik der Freizeit in der Massengesellschaft, in: Soziologie der Freizeit, hrsg. von E. K. Scheuch und R. Meyersohn, Köln 1972, S. 25/26.
- 2 Erwin K. Scheuch: Die Verwendung von Zeit in West- und Osteuropa, in: Soziologie der Freizeit, a.a.O., S. 192.
- 3 Helmut Segler/Helga de la Motte-Haber/Andreas Feige: Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze. Teil I: Regionen in Norddeutschland, in: Musikpädagogische Forschung, Band 3: Gefühl als Erlebnis — Ausdruck als Sinn, hrsg. von Klaus E. Behne, Laaber 1982, S. 183-208, sowie Günther Batel: Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und -spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz, in: Musikpädagogische Forschung, Band 5: Kind und Musik, hrsg. von Günter Kleinen, Laaber 1984, S. 55-74.
- 4 Viggo Graf Blücher: Das Freizeitverhalten von Jugendlichen, in: Soziologie der Freizeit, a.a.O., S. 243.
- 5 Marion Clawson: Das Zeitbudget moderner Gesellschaften, in: Soziologie der Freizeit, a.a.O., S. 137.
- 6 Näheres bei Bernhard Schäfers: Primärgruppen, in: Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte — Theorien — Analysen, hrsg. von Bernhard Schäfers, Heidelberg 1980, S. 68f.
- 7 Charles Horton Cooley: Social Organisation. A Study of the Larger Mind, New York 1909, S. 24.

Dr. Günther Batel
c/o Seminar für Kunst und Musik und deren Didaktik
Abteilung Musik
der Technischen Universität Braunschweig
Konstantin-Uhde-Straße 16
3300 Braunschweig

Tänze der Kinder in Europa — Metatypen mit Beispielen Forschungsbericht zur „Untersuchung und Filmdokumen- tation überlieferter Kindertänze in drei Teilen“ (1980-1986)

HELMUT SEGLER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Ausgangspunkt dieser Studie sind nicht die Gegenstände, um den Typus „Kinderlied/Kindertanz“ nach analytischen Kriterien der Musikwissenschaft zu bestimmen und zu bewerten, also nicht das Was, wie z. B. die Melodie eines Liedes oder Tanzes, auch nicht das Wie, d. h. die originale Ausführung. Immer noch wird oft ohne konkrete Beobachtung die Vorstellung von der „wesenhaften Einstimmigkeit des Kinderliedes“¹ tradiert; außerdem wird ungeprüft behauptet, daß mit „gesunder, natürlich geführter und somit funktionstüchtiger Kinderstimme“² vorwiegend im Zwei- bis Fünfteraum gesungen würde.

Unter Berufung auf neuere Untersuchungen wird allerdings eine Erweiterung des Kinderliedrepertoires deutlich.³ Bis zu der Frage nach dem Warum, nach dem Bezug zum authentischen Kontext und nach kulturellen und sozialen Zusammenhängen oder gar nach psychisch-physischen Impulsen kann eine Musikwissenschaft offensichtlich nicht vordringen, weil sie sich nur als „Musik“-wissenschaft versteht; sie bleibt zumeist stecken in systematisierender und sezierender Beschreibung, entwickelt Begriffskonzeptionen oder meint, der Musikerziehung „anständiges Material“ anbieten zu können.⁴ Gehören nicht die langweiligen Schulliederbücher auch zu solchen Produkten? Orale Traditionen bleiben der Musikwissenschaft leider verschlossen, da sie sich nur mit musikschriftlichen Quellen befassen kann, aber auch hier sind neue Ansätze zu erkennen.⁵

In der vorliegenden Vergleichsstudie handelt es sich um orale Traditionen und nicht um veranstaltete Pflege mit ihren normativen Vorzeichen als übliche „Kinderfolklore“. Insofern sind ethnomusikalische Arbeiten, die sich mit den sozialen und ethnischen Trägergruppen beschäftigen, so wichtig wie der funktional-interaktionale Ansatz (Klusen), wobei die Lebendigkeit der Überlieferungsvorgänge im Vordergrund steht. Schließlich ist auch der operationale Ansatz gegeben, um die Variabilität des Materials zu berücksichtigen und eher auf Modelle und Muster zu achten, als nur die Dignität des Gegenstandes zu bestätigen. Erst am Ende der Untersuchung ergaben sich „Me-

tatypen“. Die notwendigen Fragen werden daher in der Reihenfolge behandelt: 1. *Warum*, 2. *Wie*, 3. *Was*.

Selbstverständlich bleiben die Fragen miteinander verflochten. Das Vorgehen aber, die Umkehrung der Reihenfolge — also entgegengesetzt zu dem üblichen Schreib-, Lese- und sehr oft auch schrittweisen Denkablauf —, ist bei Politikern und Diplomaten durchaus bekannt, und auch Pädagogen wissen davon, da sie von hehren Erziehungszielen ausgehen, wie sie in Präambeln staatlicher Richtlinien festgeschrieben sind und in plakativen Reden verkündet werden.

Da die Methoden der Untersuchung schon ausführlich beschrieben worden sind⁶ und Zwischenberichte auf AMPF-Tagungen gegeben wurden⁷, ist jetzt zu fragen: *Warum* werden die „Tänze der Kinder“ in allen europäischen Ländern praktiziert, das Repertoire auch mit neuen Melodien und Texten erweitert und untereinander verbreitet? Beobachtungen in einigen osteuropäischen Ländern fehlen noch.⁸

In den Hypothesen zum musikalischen und sprachlichen Bereich⁹ — die Typologie der Tanzformen wurde bestätigt und ergänzt¹⁰ — werden der Handlungsimpuls, der Handlungsverlauf und das individuelle Gefühlspotential im Rückkoppelungsprozeß mit dem musikalischen Material und dem Sprachgebrauch als dominierend angenommen.

Warum der Handlungsimpuls aufgebaut wird, ist nicht eindeutig zu beantworten. Der Zusammenhang verweist mit einiger Wahrscheinlichkeit auf die strukturelle Gewalt, die in staatlichen Schulen herrscht, indem die Kinder der Zensurengung und Versetzung unterworfen sind, außerdem immer noch nach der Phasenlehre so behandelt werden, als wären sie in festgelegten Altersstufen und im jeweiligen Klassenverband auf gleichem Entwicklungsstand.¹¹ „Großziehen durch Kleinhalten“ sagt man. Mit Ironie und gewisser Traurigkeit werden fünf verschiedene Lehrertypen mit entsprechendem Kommentar beschrieben: die Verhaltensgestörten, die Schleimer, die grauen Mäuse, die Erziehungsgeilen, die Aufsichtsgeilen (von Kindern in Braunschweig gelernt).

Zu wenig ist bisher die Unterschiedlichkeit von Potentialen gerade bei Gleichaltrigen beachtet worden. Insofern läßt sich das *Warum* neben dem im Unterricht — weil pädagogisch gesteuert — unbefriedigt bleibenden Ausdrucksbedürfnis und der nicht möglichen sozialen Identitätsfindung auch aus der Tatsache der sehr unterschiedlich vorhandenen Intelligenz- und Phantasiekräfte teilweise erklären. In dem gemeinsamen Produktionsprozeß zu zweit, zu dritt, mit mehreren im Kreis oder in der Reihe ist oft ein Spiel-

angeblich im Ablauf der Aktion zu entdecken, der sozusagen das Gruppenritual steuert und an sozialem Ansehen gewinnt, je mehr er sich als „Pausenhofpoet“ oder als Kenner von Mustern und entsprechenden Spielregeln profiliert (Filmbeispiel). Es gibt aber auch Spielverderber, die durch allzu willkürliche Änderungen eine absichtliche Störung hervorrufen.

Der gemeinsame Produktionsprozeß besteht in der jeweiligen Formung im Verlauf der Handlung und entsteht immer wieder neu, weil es weder eine Ursprungsform noch eine „beste Form“ gibt, die reproduziert werden müßte. Damit ist das *Wie* der Ausführung angesprochen. Die individuellen und kollektiven Verhaltensweisen sind aber so intensiv miteinander verknüpft, daß die von einem einzelnen ausgehenden Veränderungen z. B. im Ablauf des Tanzes oder in der Angabe der Tonhöhe sofort von allen aufgegriffen werden, als wären sie von ihnen selbst gemeinsam initiiert. In der sozialen Interaktion wird deutlich, welche Rolle die Mimik, die Gebärden und Blickkontakte spielen¹² (Filmbeispiele).

Das *Wie* der Stimmgebung und der zu beobachtende Stimmumfang widersprechen den pädagogisch-pflegerischen Vorstellungen von der unschuldigen Kinderstimme. Auch die Annahme, daß die Melodien sich hauptsächlich im Leier-Dreitonraum bewegen würden, ist schlicht falsch, denn beim Singen und Tanzen sorgt der Handlungsablauf für die physiologisch richtigen Körperfunktionen, die gleichzeitig psychisch gestützt sind, wie z. B. der Atemvorgang mit Zwerchfellspannung und Lockerheit in Schultern, Hüften und Beinen. Das ganze hat „Hand und Fuß“, auch wenn Spitzentöne manchmal nicht erreicht werden (Filmbeispiele). Aufsteigende oder abfallende Tonabstände sind nicht festgelegte, geübte und gelernte Intervalle — etwa wie die Kuckucksterz als „Urzelle der Melodik“ —, sondern das Ergebnis von Spannungs- und Entspannungsvorgängen auch der Stimmbänder, so daß nicht „sauber“ intoniert werden muß. Nur „*Die ausbildende Klasse*“ (The Educating Class, Jonas Fryman¹³), die in Europa aufgrund ihrer Herrschaftsansprüche an korrekter Kulturreproduktion interessiert ist, gibt sich entsetzt über das angeblich unkultivierte Verhalten von Kindern bei ihren Freizeitbetätigungen. „Das bringt nichts“, sagen Lehrer/innen, und ist außerdem nicht lerneffizient. Hier liegt ein großer Irrtum vor.¹⁴ Festzustellen ist hingegen, daß eine Identitätssuche eher durch ein ungesteuertes Ausdrucksbedürfnis angeregt wird und sich in dem Bewußtsein ereignet, ein ernstgenommenes soziales Subjekt zu sein, als etwa durch die Konservierung und unreflektierte Reproduktion von Traditionen in den Formen stereotyper Kinder-, Volks- oder Heimatlieder. Die Theorie vom „Kindgemäßen“ als pädagogische Ideo-

logie ist soweit von der Wirklichkeit abgehoben, daß die Kinder sich letztlich langweilen oder aggressiv werden können.

Grenzsituationen, wie der Triumph über Lehrer/innen als Vertreter der Erwachsenenwelt oder Entspannung und Aufatmen nach Gefahren wie Bestrafungen und fremdbestimmter Konkurrenzdruck, erzeugen sowohl befreiende Fröhlichkeit außerhalb der Schule als auch kreative Produktivität bereits auf den Pausenhöfen.

Ähnlich wie mit der Stimmgebung verhält es sich mit der Zeitgliederung. Betonungen, die auch Zeitdehnungen in einer rationalisierten „Vertaktung“ darstellen, geben musikalischen Sinn oder bewirken körperliche Reflexe etwa zu schwungvollen Änderung der Bewegungsrichtung; umgekehrt benötigt die beabsichtigte Körperbewegung eine Zeitdehnung und erzeugt die sogenannte Betonung, eine Akzentsetzung. In den Tänzen der Kinder steht nicht der musikalische Sinn im Vordergrund, sondern die psychisch-physisch gestützte Handlung und der existentielle Einsatz der Person.¹⁵ Kinder verfügen über die Zeit und lassen sich nicht von ihr einengen, sie tanzen und praktizieren dabei eine „Musik“, die als Tanzmusik zu bezeichnen ist (Filmbeispiel).

Auf gleiche Weise wird eine ungewollte Zweistimmigkeit erreicht, wenn z. B. eine Melodieformel nicht durchgehalten wird.¹⁶ Ungewollt bedeutet hier, daß es sich um immer wieder neu entstehende Gegenstände handelt, wobei Emotionen und Phantasie „tonangebend“ bleiben. Anfänge der Mehrstimmigkeit (Organum) sind zu hören, wenn Jungen und Mädchen gemeinsam aktiv sind (Filmbeispiel).

Abschließend zum *Wie* der immer authentischen Ausführung ist darauf hinzuweisen, daß bei Beobachtungen in mehreren Regionen eines Landes eher die Anzahl der Varianten wächst als die der Formen, weil der durch die Tanzformen eingegrenzte Grundbestand auf ständige Handlung hin angelegt ist. Das *Wie* und *Warum* der Variantenbildung ist an anderer Stelle nachzulesen.¹⁷

Bei der Darstellung des *Was* wird eine Beschränkung auf den Vergleich von „Metatypen“ in europäischen Ländern vorgenommen. Erst im Laufe der Beobachtungen wurden so viele formale Übereinstimmungen deutlich, daß die Vermutungen nicht zu halten waren, die Annäherungen würden nur auf der Wanderung und Ausbreitung von Kulturelementen beruhen. Einerseits können Beispiele sowohl für die Diffusions- als auch für die Konvergenztheorie angeführt werden; andererseits wäre aber die Vorstellung von vererbten Urbildern im kollektiven Unbewußten (C. G. Jung) zu nebulös. Sogenannte

„Urformen“ oder die mit dem Werturteil „echt“ belegten Gegenstände gibt es nicht, und es gibt daher auch keine Neben-, Übergangs- oder Verfallsformen. Zur Bestimmung von Varianten muß nur ein häufig auftretendes Beispiel als Ausgangsform angenommen werden.

Elemente und Muster, die durch Vergleiche gewonnen wurden, machen einen gemeinsamen Handlungshintergrund erkennbar, dessen Struktur zu dem Terminus „Metatypen“ geführt hat. Der Befund gilt vorerst für den europäischen Kulturkreis mit seinen Sozialisationsinstanzen, -kapazitäten und -intensitäten, die auf jeden Fall von größerer Wirksamkeit sind als die Kulturreproduktionsbestrebungen der „ausbildenden Klasse“ (s.o.).

Die Metatypen bleiben als solche den Kindern verborgen, denn als existentiell Betroffene fragen sie weder nach dem Warum, Wie und Was, noch müssen sie ihre Aktivitäten vor Erwachsenen verantworten. Fr. G. Jünger spricht in diesem Zusammenhang von „*Ahmung*; die „*nie symbolisch [ist], das heißt stellvertretend für etwas anderes, das nicht symbolisch ist. . . . Solange Sein und Sinn eins sind, solange überlassen sie der Bedeutung nichts, wo sie aber auseinandertreten, dort schiebt sich die Bedeutung ein.*“¹⁸ Nun ist Fr. G. Jünger zwar kein „reiner“ Wissenschaftler, aber seine Argumente leuchten eher ein als z. B. die der Psychoanalytiker, die ihre eigenen Spiele vergessen haben und einen „Spieltrieb“ feststellen, aber das Spiel entsteht nicht aus dem Spiel, so wie die Musik nicht aus der Musik hervorgeht. Wollen sie daher nur ihr wissenschaftliches Interesse am Unbekannten im Kinde befriedigen?¹⁹

Das Alltagswissen der Kinder hingegen ist unproblematisch und ihnen selbstverständlich; ihre Handlungen sind kein „Tun als ob“. Diese Verhaltensweise wird durch „Erziehung“ — Erziehung zum Untertanen, nicht Selbsterziehung — allmählich zerstört, und die meisten Erwachsenen haben daher verdrängt, wie z. B. der Ungeschickte zwar als solcher denunziert, aber sofort wieder in die Gruppe aufgenommen wird (Filmbeispiel). In den Regelschulen wird leider noch allzuoft ein anderes soziales Verhalten beigebracht, sei es durch Bestrafung, durch Belohnung oder durch Gleichgültigkeit. „*Über die Schrullen der Lehrer könnte man lachen — über die Leiden der Schüler nicht.*“²⁰ Ein „demokratisches Schulwesen“ hat sich in der Bundesrepublik trotz mancher Impulse in den 60er und 70er Jahren unseres Jahrhunderts bisher nicht durchsetzen lassen.²¹

Die Metatypen beziehen sich als Handlungstypen zumeist auf Lebenssituationen wie z. B. Partnerwahl, Schicksal oder auch ironische Nachahmungen der Erwachsenen. Alle Abzählreime — insgesamt wurden 259 Beispiele aufgezeichnet — gehören zu dem Metatyp „Ausscheiden“ und bleiben hier im

Vergleich unberücksichtigt, denn der Handlungsablauf dient der zufälligen Bestimmung des Spielführers, der zumeist als letzter übrig bleibt und nicht derjenige sein muß, der während der Aktion mehr oder weniger in den Ablauf eingreifen kann. Es gibt aber auch „getanzte Abzählverse“, auf die mit Beispielen gesondert eingegangen wird.

Sehr oft werden Natur- und Kultursymbole verwendet: Farben — Pflanzen — Tiere — allerlei Gegenstände. Damit ist eine enge Verbindung der Kindertänze mit dem „Lied der Völker“ gegeben²², ohne daß die hier auftretenden Symbole für die Kinder eine klare Bedeutung haben. „*Mythische Deutungen*, wie gerade bei den Brückenspielen, „*sind nicht zu halten*.“²³

Ähnlich wie mit den Natur- und Kultursymbolen — in Ungarn treten sogar Bartók und Kodály als Personensymbole auf und sind den Kindern durch den Musikunterricht gewiß als Heroen des Landes bekannt — wird mit Sprachbrocken und Nonsenstexten umgegangen, die für die Kinder allerdings keinen „Unsinn“ darstellen, sondern einer rational nicht faßbaren Verschlüsselung dienen. Insgesamt können sieben verschiedenen Metatypen zu einer Typologie geordnet werden, um eine methodische Notwendigkeit zu erfüllen und die Möglichkeit zur Orientierung zu geben:

Metatyp I	Partnerwahl—Liebe
Metatyp II	Werbung—Streit
Metatyp III	Geburt—Tod
Metatyp IV	Schicksal—Zufall
Metatyp V	Ausscheiden—Überzählige
Metatyp VI	Ironische Nachahmungen

Für Metatyp III, Geburt—Tod, gibt es mehrere Beispiele, zumeist als Klatschspiel mit entsprechenden Gesten praktiziert und daher in Verbindung mit Metatyp VI zu sehen. Die einzelnen Lebensstationen sind: Geburt/Baby-Schule—Braut—Mutter—Großmutter Tod—Grab—Himmel/Engel. Während beim Metatyp I immer ein bestimmter Partner mit Namen aufgerufen wird, handelt es sich hier um einen allgemeinen Mädchennamen oder um „Ich“; Jungen sind nicht beteiligt:

- | | |
|--|------------------------|
| – Toen Jolly nog en baby was (Als Jolly noch ein Baby war) | – Belgien |
| – Als Susi noch ein Baby war | – Deutscher Sprachraum |
| – When Judy was a baby (Als Judy ein Baby war) | – England |
| – Quand Jeanine était un bebe (Als Jeanine ein Baby war) | – Frankreich |
| – Qtan i Lola genitike (Als Lola geboren wurde) | – Griechenland |
| – Quando ero piccola (Als ich klein war) | – Italien |

- | | |
|--|---------------|
| - Kad sam bila beba (Als ich Baby war) | - Jugoslawien |
| - Toen Bianca nog een Baby was (Als Bianka noch ein Baby war) | - Niederlande |
| - Isabelinha quando foi para a escola (als I. in die Schule kam) | - Portugal |
| - Soy chica vaquera (Ich bin ein Kuhmädchen) | - Spanien |

Ob die Beispiele für die Diffusions- oder für die Konvergenztheorie sprechen, muß offen bleiben. Deshalb will der eingeführte Begriff „Metatyp“ sagen, daß die Formen nicht nur hier und dort zu finden sind, sondern daß sie nicht zufällig von wem und wann auch immer „ahmend“ aufgegriffen wurden. Interessant ist auch ein Vergleich der Melodieformeln, wobei Verwandtschaften — sei es durch enge kulturelle Beziehungen oder durch geographische Nähe — durchaus zu erkennen sind:

Deutscher Sprachraum*

England

Frankreich

Belgien

Niederlande

Spanien

Italien

Jugoslawien

Griechenland

Portugal

* Diese Melodieformel wird für viele Tanzformen aufgegriffen und ist z. B. bei „Volksliedern“ ebenso zu finden wie in J. S. Bachs Fugenthema Cis-Dur²⁴ (Filmbeispiel).

Ein zahlreich auftretender Metatyp (IV) wird deutlich im sogenannten „Brückenspiel“, auf das W. Darickert im *Lied der Völker* ausführlich eingeht.²⁵ Die Aktion endet entweder im Ziehkampf der durch die Wahl entstandenen Mannschaften oder in der unterschiedlichen Behandlung der nach der Wahl zu Teufeln oder Engeln deklarierten Mitwirkenden. Viele Wendungen deuten angeblich auf einen magischen Hintergrund, der aber sehr zweifelhaft ist. Folgende Beispiele wurden beobachtet:

- | | |
|---|------------------------|
| – Zlatá brátla (Ein goldenes Tor) | – CSSR |
| – Bro bro brille (Brücke Brücke Brille) | – Dänemark |
| – Die goldene Brücke/Die Meiersche Brücke/Machet auf das Tor/Ziehet durch | – Deutscher Sprachraum |
| – Oranges and lemons (Orangen und Zitronen) | – England |
| – Rump rump rollaa | – Finnland |
| – Perná perná i melissa (Die Biene geht vorbei) | – Griechenland |
| – London bridge is falling down | – Irland |
| – Laste prolaste (Schwalben, geht durchs Tor) | – Jugoslawien |
| – Witte zwanen zwarte zwanen (Weiße Schwäne schwarze Schwäne) | – Niederlande |
| – Budujemy mosty- (Wir bauen eine Brücke) | – Polen |
| – Podul de piatra s-a darimat (Die Steinbrücke ist zerbrochen) | – Rumänien |
| – Bro bro brega (Brücke Brücke brich entzwei) | – Schweden |
| – Bujj bujj zöld ág (Krieche krieche grüner Zweig) | – Ungarn |

Deutscher Sprachraum

CSSR/Finnland/Schweden/Ungarn

Niederlande



Abschließend folgen Beispiele für das „Ausscheiden“, gewissermaßen den in Kreisaufstellung getanzten Abzählvers, wobei es aber nicht auf den Zufall ankommt, sondern auf die jeweilige Geschicklichkeit und Reaktionsfähigkeit der Beteiligten. Verwendet werden Sprachbrocken und Nonsenssilben, die zu Alliterationen reizen und daher zu vielen Varianten führen. Die Beispiele bestätigen die Diffusionstheorie, wobei Hörfehler oder Adaptionen an die jeweils eigene Sprache feststellbar sind:

- | | |
|---|--|
| – Oh magaron an zeno, marian marian | /: teo teo zimzimzim:/ Budapest |
| – Antanta te o Hora, omana oma | /: nao nao sziszisiz:/ Basel |
| – Amse adamse flore, omade omade | /: oma deo tikitiki:/ Polen |
| – So makaroni tiodar, /: de e ross: / | /: :tio tio pusspusspuss:/ Stockholm |
| – Omaka mansi flora, omade omade | /: deo deoi tikitiki:/ Stranice-CSSR |
| – Son makaron son flero, marion marion | /: leo leo zinzinzin:/ Zagreb |
| – He makaroni zamzeo, marian marian | /: zeo zeo zackzackzack:/ München |
| – Son makaron marion marion | /: leo leo cicici:/ Barcelona |
| – O mariam mariam mariam si do re mi makarö markarö | /: léo léo pipipi:/ Athen |
| – Do re mi angolo angolo gingolo gingolo | /: luglio agoto pepepe:/ Arco-Gardasee |

Auch die entsprechenden Melodieformeln bestätigen die Diffusionstheorie, gleichzeitig aber auch unterschiedliche physisch-psychische Spannungszustände in der Tongebung der Handelnden:

Straznice/Zagreb

Basel/Budapest/Polen/Stockholm/Zagreb



Einige Fragen müssen offen bleiben:

- Ist es möglich, mit Theoriebildung und mit dem Begriff „Metatypen“ die Totalität des Vorganges „Tänze der Kinder“ zu erfassen?
- Können trotz der empirischen Befunde die internalisierten Vorstellungen von der „Reinheit“ der Kindheit, des Kinderliedes und der Kinderstimme überhaupt erschüttert werden?
- Ist weiterhin begründeten Auseinandersetzungen aus dem Wege zu gehen, und sind überspitzte Antinomien zu vermeiden, wenn Musikpädagogen so langsam und offensichtlich verärgert auf Entlarvung ihrer mit schon fast fetischistischen Zügen behafteten kindgemäßen Unterrichtsinhalte oder allerlei genetischen Parallelismen reagieren?

Festzuhalten bleibt, „daß eine authentische Kinderkultur überall in Europa zu beobachten ist, obwohl auch sie durch eine organisierte und pädagogisierte Freizeit ständig bedroht wird. Offensichtlich bleibt aber gerade aus diesem Grunde — zum Glück und entgegen allen kulturkritischen Unkenrufen — die Kreativität der Heranwachsenden erhalten.“²⁶

Der Pluralität der Schulfächer und dem zu lernenden aufgesplitterten Wissen steht eine gewisse Universalität alltäglicher und pädagogisch unbeeinflusster Spielhandlungen und -erfahrungen der Kinder gegenüber. Diese Polarität ist sicherlich nicht aufhebbar, aber es sollte doch möglich sein, daß zumindest Lehrer/innen sich dieses Problems bewußt sind und notwendige Veränderungen herbeiführen können. Für den Musikunterricht in der Grundschule gibt es Vorschläge und praktische Beispiele.²⁷

Diskussion

Dem Vorschlag, statt „Metatypen“ die in der musikalischen Volkskunde üblichen „Basis- oder Grundtypen“ zu verwenden (Schepping), kann ich nach weiteren Überlegungen nicht zustimmen, denn mit den „Grundtypen“ sind eher die formalen Strukturen gemeint — also die Typologie der Tanzformen (s. Anm. 10) — als die anthropologischen und sozialpsychologischen Hintergründe der Handlungsimpulse, weshalb „Metatypen“ der zutreffendere Begriff zu sein scheint. Metatyp V — bisher Ausscheiden—Überzählige — ist besser mit „Schadenfreude“ zu kennzeichnen (Schmitt).

Anmerkungen

- 1 Ernst, H.-B.: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert (Regensburger Beiträge zur Musikwissenschaft, Band 8), Regensburg 1985, S. 29.
- 2 Ebd., S. 55.
- 3 Noll, G.: Internationale Aspekte des Kinderliedes, in: Zeitschrift für Kulturaustausch 1/1986, S. 78ff.
- 4 Musikwissenschaft und Musikpädagogik, Tagung in Gießen 1977.
- 5 Rauhe, H./Flender, R.: Schlüssel zur Musik. Ein radikal neuer Ansatz, Musik (gleichgültig ob E- oder U-Musik) zu verstehen, Düsseldorf/Wien 1986, Kap. 4.
- 6 Tagungsbericht der Kommission für Lied-, Tanz- und Musikforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.V., hrsg. von J. Dittmar, Bern 1987.
- 7 Musikpädagogische Forschung, Band 5, hrsg. von G. Kleinen, Laaber 1984.
- 8 Zeitschrift für Kulturaustausch 1/1986, S. 89.
- 9 Musikpädagogische Forschung, Band 6, hrsg. von H. G. Bastian, Laaber 1985.

- 10 Hoerbuerger, F./Segler, H.: Klare, klare Seide. Überlieferte Kindertänze aus dem deutschen Sprachraum, Kassel 61983 — Typologie der Tanzformen.
- 11 Pflederer-Zimmermann, M.: Music development in middle childhood. A summary of selected research studies, in: Council for Research in Music Education 86 (1986), S. 18ff. Dort heißt es in der Zusammenfassung S. 31: „... bestimmte wiederkehrende Entwicklungsmuster und Sequenzen [wurden] festgehalten. Diese sollten bei der Planung des elementaren Musik-Curriculums bedacht werden.“ S. dazu: Wiczercowski, W./Oeveste, H.: Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie, in: Musikpädagogische Forschung, Band 5, S. 86ff., ebd. Segler, H.: Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit, S. 39ff., außerdem: Schule und Pädagogik für eine neue Generation. Eine Vortragsreihe und ihre Resonanz, hrsg. vom Forum Gesamtschule Braunschweig e.V., Wichernstr. 45, 3300 Braunschweig, 1985.
- 12 De la Motte-Haber, H.: Psychologische Aspekte der Kindertänze, in: Musikpädagogische Forschung, Band 3, hrsg. von K.-E. Behne, Laaber 1982, S. 201ff.
- 13 Frykman, J.: The educating class, in: Kinderkultur, hrsg. von K. Köstlin (Hefte des Focke-Museums 73), Bremen 1987.
- 14 Segler, H.: Kinderkultur und Avantgarde, in: Kinderkultur, s. Anm. 13.
- 15 Musikpädagogische Forschung, Band 3, a.a.O., S. 194.
- 16 Ebd., S. 193.
- 17 Ebd., S. 200f.
- 18 Jünger, Fr. G.: Die Spiele. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung, Frankrut/Main 1953, S. 193f.
- 19 Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, Reinbek 1981, rororo Sachbuch 7425.
- 20 Gregor-Dellin, G. (Hrsg.): Deutsche Schulzeit. Erinnerungen und Erzählungen aus drei Jahrhunderten, München 1979, S. 17.
- 21 Modell einer demokratischen Schule, hrsg. vom Forum Gesamtschule Braunschweig e. V. 3 Hefte 1974-1981, s. Anm. 11, s. auch: DIE ZEIT Nr. 32/1986, S. 34.
- 22 Danckert, W.: Symbol, Metapher, Allegorie im Lied der Völker, 4 Teile, hrsg. von H. Vogel, Bonn-Bad Godesberg 1976ff.
- 23 Ebd., Teil 2, S. 656.
- 24 Segler, H.: Die Tänze der Kinder im Grundschulalter — Konsequenzen für den Musikunterricht, in: Handbuch Musikunterricht Grundschule, hrsg. von W Gundlach, Düsseldorf 1984, S. 158f.
- 25 Danckert, W.: a.a.O., Teil 2, S. 650-674, außerdem Böhme, E M.: Deutsches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig 1897, Nachdruck: Liechtenstein 1967, S. 522-534.
- 26 Segler, H.: in: Zeitschrift für Kulturaustausch, s. Anm. 3, S. 96.
- 27 S. Anm. 24.

Prof. Helmut Segler
 Drömlingweg 4
 3300 Braunschweig

Die kosmische Wende

Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht

JÜRGEN VOGT

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

1. Literaturbericht

Anthroposophie und Waldorfpädagogik sind nach 60jähriger Nichtbeachtung wieder en vogue. Der Büchermarkt bietet dem kaufwilligen Leser u. a. eine zehnbändige Steiner-Auswahl, die breit gefächerte Reihe *Perspektiven der Anthroposophie* (beides S. Fischer), dazu zahlreiche Einführungen in Steiners Pädagogik (CARLGREN 1981, KIERSCH 1970, LEBER 1983, LINDENBERG 1975 u. 1981, P. SCHNEIDER 1982, WEHR 1983). All diese Veröffentlichungen stammen jedoch ausnahmslos von Steiner-Anhängern oder Waldorfpädagogen. Erst in jüngster Zeit hat sich die Erziehungswissenschaft um eine intensivere Auseinandersetzung bemüht. Die wenigen vorhandenen älteren Arbeiten, zumeist unveröffentlichte Dissertationen, bewegen sich fast alle in dem von der Waldorfpädagogik selbst vorgegebenen Rahmen (HÖVELS 1926, STAEDTKE 1929, J. W. SCHNEIDER 1952, KOOP 1958, OPPOLZER 1959, SCHREY 1968). Auch die konfessionelle Kritik an Steiners *Christosophie* (STIEGLITZ 1955, BADEWIEN 1985) und die ältere wissenschaftliche Auseinandersetzung (DESSOIR 1917, LEISEGANG 1922) bieten dem Pädagogen nur wenig hilfreiche Information. Dementsprechend allgemein und holzschnittartig fallen denn auch die ersten jüngeren Schriften zum Thema Waldorfpädagogik aus (BARZ 1984, BECKMANNSHAGEN 1984, PRANGE 1985, ULLRICH 1986); auch der vorliegende Aufsatz macht in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Auf detaillierte Studien zu den einzelnen Unterrichtsgebieten wird man jedenfalls noch eine Weile warten müssen.

Kein Wunder, daß selbst an den Universitäten der Informationsstand von Dozenten und Studenten in der Regel noch so aussieht, wie ihn R. Winkel anhand eines Prüfungsberichtes schildert: „*Die beiden Rowohlt-Taschenbücher über die Hibernia-Schule und die Rudolf-Steiner-Schule-Ruhrgebiet hat der Professor allenfalls in Auszügen (. . .) gelesen; und der Student stottert lediglich die Titel daher. (. . .) Wenigstens eine der mittlerweile 72 hiesigen Waldorfschulen von innen gesehen hat weder der eine noch der andere; und einen Text von*

Steiner zu lesen, scheint niemand für nötig befunden zu haben“ (WINKEL 1983, S. 309).

Auch den meisten zukünftigen „Waldorfeltern“ geht es in der Regel nicht anders. Und tatsächlich gehört es zum Image der Waldorfschule, daß sie gerade musikbegeisterten Eltern, Schülern und Lehrern eine Vielzahl von Anreizen gegenüber der Regelschule bietet. Hier gibt es mit schöner Selbstverständlichkeit Schulchor und -orchester, Stufen- und Klassenensembles, individuellen Instrumentalunterricht sowie Konzerte und Aufführungen im Schulgebäude. Und nicht zuletzt: Der Musiklehrer muß sich keine Gedanken um seine Reputation im Kollegium machen. Versichert doch ein Steiner-Kenner: *„Steiners Anthroposophie im ganzen kann als musikalisches Weltbild bezeichnet werden“* (KNIERLM 1965, S. 1242). Ist die Waldorfschule aber deshalb schon die Schule der Wahl? Eine Überprüfung fällt schwer. Empirische Untersuchungen werden durch den hermetischen Charakter der meisten Waldorfschulen verhindert. Und während sich der Interessierte einer Überfülle allgemeinpädagogischer Literatur gegenüber sieht, stehen für das Fach „Musik“ auch von anthroposophischer Seite nur wenige Anhaltspunkte zur Verfügung. Man kann lediglich zurückgreifen auf die verstreuten Angaben von Steiner selbst, die in STOCKMEYER 1976 gesammelt sind, auf das schmale Buch von FRIEDENREICH 1977 und auf vereinzelte Aufsätze (z. B. SCHRIEFER 1976, KUGLER 1984). Eine umfassende Analyse der existierenden Literatur müßte also sämtliche Vorträge Steiners zur Musik ebenso berücksichtigen, wie die von ihm inspirierten Publikationen (z. B. BALTZ 1961, BINDEL 1985, DÖRFLER 1975, KAUSSLER 1985, KUX 1976, LANGE 1956/1960, LAUER 1960, OBERKOGLER 1978, PALS 1981, PFROGNER 1981, RULAND 1981, SCHWEBSCH 1931), um dann anhand des Lehrplansystems der Waldorfschule ein idealtypisches Bild von Waldorfmusikpädagogik entwerfen zu können. Dazu ist hier allerdings kein Raum. Stattdessen möchte ich auf einige Charakteristika der Waldorfschule hinweisen, die so gar nicht mit ihrem Erscheinungsbild als „Alternativschule“ übereinstimmen, dafür aber mit einigen Bestandteilen neokonservativer Ideologie. Der Musikunterricht steht dabei als „pars pro toto“. Die These sei, daß die Waldorfschule nicht die Bewältigung gesellschaftlicher Krisenerscheinungen ist, als die sie sich darstellt, sondern deren Symptom. Die vermeintliche Therapie stabilisiert unwillentlich nur die Krankheit.

2. Zum gesellschaftlichen Selbstverständnis

Der Entwurf der Waldorfschule als „Freier Schule“ ist zurückzuführen auf R. Steiners Idee von der *„Dreigliederung des sozialen Organismus“* die er nach dem verlorenen Krieg 1918 als gesellschaftspolitischen Reformvorschlag in die Tagesdiskussion einzubringen versuchte. Nach dem Scheitern der *„Dreigliederungsidee“* sollte nun in der Waldorfschule vorgelebt werden, was Steiner als Gesellschaftsbild vorschwebte: ein *„Freies Geistesleben“* unbeeinflusst von Wirtschaft und Politik. Wogegen dies Modell sich richtet, verkündet der Anthroposoph W. KUGLER noch 1984 unverhohlen, nämlich gegen den *„parlamentarisch geführten Einheitsstaat“* (1984, S. 75). Von Demokratie hielt Steiner wenig. Sein Gesellschaftsverständnis speist sich aus romantischem Organismusdenken und Stirnerschem Individualanarchismus. Die Relation von Über- und Unterbau liegt dabei gerade anders herum als bei Marx. Denn auch im Organismus ist einer der Kopf und übt die Steuerung aus. Nicht die Legislative, repräsentiert durch ein demokratisch gewähltes Parlament, und auch nicht die Wirtschaft, mit ihren am Markt orientierten Interessen, sollen Einfluß auf das „Geistesleben“ nehmen, sondern umgekehrt soll dieses die „Impulse“ abgeben, an denen sich dann die Gesamtgesellschaft orientieren soll. Man muß nicht Marxist sein, um dies als Wunschdenken eines bürgerlichen Intellektuellen zu erkennen, der maßgeblichen Anteil an der Stirner-Renaissance des ausgehenden 19. Jahrhunderts hatte. Am heftigsten ist der systemstabilisierende Gehalt von Stirners (und Steiners) Lehre von H. G. HELMS bereits vor 20 Jahren kritisiert worden: *„Das soziale Dilemma wurde in kosmische Regie genommen (. . .). Rudolf Steiner nahm die liebe Seele an die Hand. (. . .) Nach Steiners erweichender Gehirnmassage erlebte sich der kleine Mann als Kapitalist und Marsmensch. Sein eigener Herrgott war er sowieso“* (1966, S. 333f.). Offensichtlich nehmen auch die Schulbehörden des verachteten Einheitsstaates den revolutionären Hintergrund der Waldorfschule nicht recht ernst. Daher wohl auch ihre Toleranz gegenüber manchen, gelinde gesagt, Eigenwilligkeiten dieser Schulform. Und in anderer Hinsicht erscheint das Projekt „Freie Schule“, sofern sich dahinter kein wirklich staatsgefährdender Gedanke verbirgt, tatsächlich als förderungswürdig. Die Anziehungskraft der „Freien Schule“ wächst mit dem Unbehagen an der Regelschule — ein Phänomen, von dem natürlich nicht nur die Waldorfschule profitiert. Wessen man sich entziehen möchte, wie z. B. Selektionsdruck und Konkurrenzkampf, ist nichts anderes als die logische Folge der Bildungs-

reform: „Die Öffnung weiterbildender Schulen für Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien (. . .) hat zu einer erheblichen Vermehrung der Zahl von Abiturienten geführt. (. . .) Heute haben die Kinder unterer Bevölkerungsschichten unter Schulstreß und fehlender Solidarität in den Klassen zu leiden, während sich die Kinder begüterter Eltern mit Hilfe des Privat-Schulsystems den Folgen der Reform entziehen können“ (FETSCHER 1983, S. 28).

Die Waldorfschule, durch ihren musisch-esoterischen Anstrich der Arbeiterschicht ohnehin suspekt (obgleich ursprünglich für sie konzipiert), nimmt die Upper- und Middleclass-Schüler gerne auf (vgl. TANGEMANN 1984, S. 116). Hier ist man en famille und ganz im „Geistesleben“ — Politik, Wirtschaft oder Soziologie kommen im Waldorflehrplan nicht vor. Dafür wird um so eifriger gesungen, rezitiert und musiziert, und das womöglich sehr gut. Daß ein großer Teil der Schulabgänger wieder den Weg in das „Geistesleben“ einschlägt, versteht sich fast von selbst (vgl. ULLRICH 1982, S. 58). Ob die Gesellschaft freilich deren „Impulse“ aufnimmt, ist zu bezweifeln.

3. Mut zur Erziehung

Im Jahre 1978 formulierten einige prominente Intellektuelle, z. B. H. Lübke und R. Spaemann, ihre berühmt-berüchtigten 9 Thesen *Mut zur Erziehung*, das Manifest des bildungspolitischen Neokonservatismus. Darin heißt es u. a.: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder ‚kritikfähig‘ machen, indem sie sie dazu erzieht, keine Vorgegebenheiten unbefragt gelten zu lassen. — In Wahrheit treibt die Schule damit die Kinder in die Arme derer, die als ideologische Besserwisser absolute Ansprüche erheben“ (LÜBBE 1978, S. 12). Hier wird folgendes Bild von Mündigkeit und Kritikfähigkeit vorgestellt: Die Schüler verinnerlichen „Vorgegebenheiten“ d. h. bestimmte Normen und Regeln, wie sie durch den Lehrer an sie herangetragen werden. Ist dies geschehen, sind sie „mündig“ d. h. sie können alle abweichenden Meinungen, vertreten durch „ideologische Besserwisser“ „skeptisch“ ablehnen. In der Tat ist dann die Autorität des Lehrers nicht mehr vonnöten: „Mündigkeit wäre dann also dahingehend uminterpretiert, daß sie zwar immer noch die Fähigkeit ist, ohne Leitung eines anderen zu leben, aber nur insofern, als man gelernt hat, sich seines Verstandes nicht mehr zu bedienen“ (TUGENDHAT 1978, S. 48). Wenn die Regelschule diesen „Mut zur Erziehung“ auch nicht so recht aufzubringen vermag — die Waldorfschule hatte ihn schon immer. Erziehung und Unterricht gehören hier wie selbstverständlich zusammen. Dies leitet

sich z. T. aus Steiners Bekanntschaft mit der Herbartschen Pädagogik ab, mehr aber noch aus seinem Anspruch, den Entwicklungsgang des Kosmos ebenso überschauen zu können wie den des einzelnen Menschen — jedes Kind ist dem „*Erziehungskünstler*“ zu gestaltendes „*Material*“ (KIERSCH 1970, S. 15), das er, nach vorheriger „*Wesensschau*“, auf den rechten Lebensweg zu führen hat. Ein Erdenleben ist für Steiner kein einzigartiges Ereignis, sondern karmische Aufarbeitung von vorangegangenen Existenzen. Im Idealfall ist der Lehrer also die „*Autorität, die es vorweg mit dem Lernenden immer schon besser weiß als er selbst*“ (PRANGE 1985, S. 92).

Waldorfpädagogen stellt sich ihr Erziehungskonzept natürlich ganz anders dar. Sie verweisen mit Goethe auf das allen Entwicklungen zugrunde liegende Prinzip der Metamorphose — ein Argumentationsschema, das in verblüffender Art und Weise dem der „9 Thesen“ gleicht: „*Wer die Freiheit eines Erwachsenen (. . .) als Metamorphose versteht, wird sich sagen, daß Freiheit aus anderen Lebensformen entsteht, in denen sie noch nicht direkt zu erkennen ist*“ (LINDENBERG 1981, S. 164).

Wie verlockend solch ein Konzept von „Nachfolge und Autorität“ sein kann angesichts einer Pädagogik, die sich auf keinerlei verbindliche Erziehungsnormen mehr zu einigen vermag, demonstriert eine junge „Pflasterstrand“-Mutter, die, nach vielen gescheiterten antiautoritären Experimenten, erwägt, ihr Kind der Waldorfschule anzuvertrauen: „*Unser Glaube an die kindliche Entscheidungsfähigkeit hat teilweise schon paradoxe Blüten getrieben, hinter der wir unsere Entscheidungsfähigkeit ganz schön versteckt haben. (. . .) Vielleicht ist alles ein bißchen oder viel offener (. . .) doch dafür ist die Orientierungslosigkeit dieser antiautoritär erzogenen Kinder meiner Ansicht nach um so größer*“ (STEINBICKER 1981, S. 16).

Die kindliche Entscheidungsfähigkeit setzt für Steiner erst ab 14 Jahren ein, und Orientierung bietet die Waldorfschule mehr als genug. Es stellt sich nur die Frage, welche Art von „*Vorgegebenheiten*“ hier vermittelt wird.

4. Antiintellektualismus

Neben der historischen Linie von Aufklärung und Rationalität existierte immer eine zweite — man denke an Rousseau, Herder, den Pietismus, die Romantiker etc. —, deren Kraft und oft zwiespältige Wirksamkeit, besonders in Deutschland, nicht gering einzuschätzen ist (vgl. TAYLOR 1983, S. 13f.). Spätestens nun, seitdem sich die Aufklärung in ihre eigene Dialektik ver-

strickt hat, häufen sich wieder die Stimmen, die sich gegen den Fetisch Rationalität und die „*instrumentelle Vernunft*“ (Horkheimer) erheben (vgl. SEBALD 1981). Während sich nun die Intellektuellen gegenseitig demontieren, die Wissenschaftler zunehmend unglaublich werden, bekommen sie zudem noch fleißig Zunder von rechts — ein gerade in Deutschland erprobtes Muster. Das wohl bekannteste Beispiel aus jüngerer Zeit ist H. SCHELSKYs Buch *Die Arbeit tun die anderen*. Hier werden die „*Emanzipatoren, Sinnvermittler und Heilslehrer*“ der heimlichen Herrschsucht, der Staatsgegnerschaft und Massenverführung geziehen. Diese „*Sinnvermittler*“ sind identisch mit den „*ideologischen Besserwissern*“ der „9 Thesen“. Was sich hinter der konservativen Intellektuellenkritik letztlich verbirgt, ist nicht schwer zu erraten: „*Staaten sind immer a u c h Zwangsapparate, die nicht arbeiten, wenn die Schafe anfangen, Ich zu sagen, und wenn die Untertanen sich von den Konventionen freireflektieren. Sobald ‚die da unten‘ das Ambivalenzwissen gewinnen, kommt Sand ins Getriebe — Aufklärung gegen Gehorsams- und Leistungsautomatik*“ (SLOTERDIJK 1983, S. 96).

Rudolf Steiner steht nun in der Tradition der lebensphilosophischen Intellektualismuskritik der Jahrhundertwende, wie sie z. B. durch L. Klages oder J. Langbehn vorgetragen wurde (vgl. ZELINSKY 1983). Die individuelle Entwicklung Steiners und seiner Lehre ist komplex und kann hier nur in wenigen Stichworten abgehandelt werden. Sie ist geprägt durch langjährige Goethe-Forschung, durch die Auseinandersetzung mit Stirner, Nietzsche, Brentano, v. Hartmann, Haeckel und natürlich mit der anglo-indischen Theosophie. Ausgangspunkt von Steiners „Anthroposophie“ ist das Unbehagen an der klassisch-mechanistischen Naturwissenschaft seiner Zeit. Um das Zentrum der Goetheschen Naturforschung herum synkretisierte er mit immensem Arbeitseifer, in „*enzyklopädischer Konfusion*“ (BLOCH 1962, S. 193), alle Strömungen der Geistesgeschichte, die ihm geeignet schienen, als Korrektiv zur herrschenden Wissenschaft zu dienen, und damit auch das kulturelle und gesellschaftliche Leben zu beeinflussen. Inhaltlich handelt es sich hierbei um einen erkenntnistheoretischen Universalienrealismus, mit dem Steiner seine durchaus als positivistisch verstandenen „Forschungen“ im Reich des Geistes philosophisch abzusichern suchte. In der Nachfolge von Fichtes und Schellings „intellektueller Anschauung“ finden Erleben und Erkennen hier wieder zusammen; das Ganze ist der Versuch einer „*essentialen Wissenschaftstheorie*“ (KIENE 1984): „*Essential ist diese (. . .) Erkenntnistheorie, weil sie wieder die gegenständliche Erkenntnis mit der Selbsterkenntnis direkt zusammenbringt. Blume, Tier und Sterne sind die Texte für die Selbstinter-*

pretation und in uns selbst liegt der Schlüssel, die Chiffren des Kosmos zu entziffern“ (PRANGE 1985, S. 56). Kein Wunder, daß die neukantianische Universitätsphilosophie seiner Zeit Steiner nicht folgen wollte und ihm die akademische Laufbahn verwehrte.

Steiner bewahrt zwar nun den „*der Wissenschaft abgeborgten Gestus*“ (LESCHINSKY 1983, S. 274), bringt aber auf dem Weg zu den „*lebendigen Ideen*“, die sich später als „*geistige Wesenheiten*“ entpuppen, bereitwillig das Opfer des Intellekts. Damit fällt der düstere Schatten des aufkommenden Nationalsozialismus auch auf Steiners Anthroposophie. Beide Bewegungen sind, wie A. LESCHINSKY feststellte, Ausdruck eines „*Antimodernismus, Antiintellektualismus und Antimarxismus*“ (1983, pass.), der eine gewisse innere Affinität nahelegt, wenngleich Niveau und ethischer Wert sich nicht vergleichen lassen. Bezeichnend ist, daß die Waldorfschulen im Dritten Reich sehr spät verboten wurden, und zwar hauptsächlich wegen ihres fehlenden völkischen Anstrichs und nach der Flucht ihres Fürsprecher R. Heß. Ansonsten befand der nationalsozialistische Gutachter A. BÄUMLER wohlwollend, daß Steiners Lehrplan das „*erste nichtintellektualistische Unterrichtssystem*“ sei (1937, S. 282), und er schließt: „*Diejenigen Lehrer und Lehrerinnen (. . .), die sich mit ganzem Herzen zu der Geschichtsauffassung des Nationalsozialismus zu bekennen vermöchten, würden wir als Kämpfer für die Gestaltung einer neuen deutschen Schule in unseren Reihen begrüßen dürfen*“ (ebd., S. 283).

Solcherart historisch korrumpiert zu sein, ficht die Waldorfpädagogik nicht an, im Gegenteil. Im Windschatten des „*New Age*“ und der „*Neuen Unübersichtlichkeit*“ (Habermas) kommt auch Steiners Rationalitätskritik wieder zu Ehren. Der Anthroposoph G. BARTSCH fordert „*die Abschaffung der jetzigen Kopf- und Verstandeskultur*“ (1981, S. 147), das Motto der letztjährigen (1986) pädagogischen Jahrestagung in Stuttgart hieß „*Der Intellektualismus und seine Überwindung aus den Erkenntnisgrundlagen der Anthroposophie*“ und so fort. In STEINERS eigenen Worten: „*Im wesentlichen wird die zukünftige Entwicklung führen — dazu hat der Pädagoge mitzuwirken — von der Wissenschaft zum künstlerischen Erfassen der Welt, von der Mißgeburt zum Vollmenschen*“ (zit. bei OPPOLZER 1959, S. 130). „*Freireflektieren*“ (Sinterdijk) können sich die „*intellektuellen Mißgeburten*“ folglich nicht. Also freimusizieren?

5. Kunst

Was der Intellektuelle und die Wissenschaft nicht vermag, nämlich die „toten Begriffe“ und das Leben wieder zusammenzufügen, das vollbringt für Steiner der Künstler ohne Anstrengung, will sagen: unbewußt. Der Vorwurf, es handle sich bei den Kunstprodukten um scheinhafte Gebilde, die allenfalls als utopische Entwürfe von Realität Geltung beanspruchen könnten, trifft Steiner nicht. Wie in seiner Erkenntnistheorie sind ihm auch in seiner Ästhetik die Ideen Wirklichkeiten; und der Künstler ist derjenige, der Einblick in die Baupläne des Universums hat und nach ihnen quasi naturhaft weiterarbeitet. Daß Steiners Ästhetik sehr formal konzipiert ist, veranlaßte den Anthroposophen M. BOCKEMUHL zu der These, es handle sich um einen „*offenen Kunstbegriff*“, der über U. Ecos „*offenes Kunstwerk*“ noch hinausgehe (1985, S. 407). Offen ist hier jedoch kaum etwas. Das Prädikat „*Sinnlich-Übersinnliches Kunstwerk*“ können natürlich nur diejenigen verleihen, die über die Fähigkeit zur Ideenschau verfügen. Daß hierauf der „*anthroposophische Erkenntnisweg*“ (G. Wehr) am besten vorbereitet, bedarf wohl keiner zusätzlichen Erwähnung, ebenso wenig, daß Steiners eigene Gestaltungen stereotypes Vorbild anthroposophischer Inspiration darstellen, z. B. in der Architektur. Musterbeispiel für das „Wesen der Kunst“ ist aber die Musik, vor der laut Steiner die Begriffe ohnehin versagen. Musik ist hier noch einmal Widerhall „*höherer Welten*“, zu der der bereits von Nietzsche gerügte „sokratische Mensch“ keinen Zugang hat. Die adäquate Rezeptionsform gegenüber dem sinnlich gewordenen Numinosen ist natürlich eine passive, nichtanalytische, und der ideale Zuhörer ist der überwältigte, der Rezipient von Wagners Musikdramen. (Neben Bach nimmt denn auch Wagner im anthroposophischen Kunstparnaß eine besondere Stellung ein, wobei sich die Parallelen zwischen dem Selbstverständnis Wagners und Steiners geradezu aufdrängen).

Bereits Steiner war mit seiner spätidealistischen Ästhetik ein Außenseiter. Auch seine heutigen Anhänger befinden sich sozusagen in „ästhetischer Opposition“ zur verständnislosen Umwelt. Schützenhilfe könnten sie allerdings bei den Neokonservativen finden; explizit verweist z. B. W. Kugler auf den amerikanischen Kulturkritiker D. Bell, dessen wiederholt vorgetragene Kritik auf drei Thesen hinausläuft: „*Erstens: die Avantgarde ist am Ende, der Modernismus hat seine schöpferischen Impulse erschöpft; zweitens: gerade deshalb verbreiten sich die in der Boheme vorexerzierten Lebensstile (. . .) und untergraben die Disziplin des bürgerlichen Alltags; drittens: nur die Erneuerung eines*

religiösen Bewußtseins (. . .) kann die sittlichen Grundlagen der säkularisierten Gesellschaft wiederherstellen“ (HABERMAS 1985, S. 37f.).

Gemeinsam mit Bell kann KUGLER über die Moderne nur das moralische Urteil fällen: „*Kulturmasse’ nennt er [Bell] jene breite Schicht der Intelligenz in der Wissens- und Kommunikationsindustrie, die neue Wertsetzungen bis hin zur Proklamation der ‚Antikunst’ schafft, die jenseits jeglicher Moral, jenseits jeglicher Kultur liegt“ (1978, S. 76).*

Die Anthroposophen haben schon immer gewußt, worauf die moderne Kunst, angefangen beim Naturalismus, hinsteuert. Zwar soll auch bei ihnen die Kunst zum Leben werden und umgekehrt, aber in ihrer Kunst geht es sauber und idealistisch zu (Unsinnlicheres als die Eurhythmie ist z. B. schwer vorstellbar). Paradoxerweise sind sie in dieser Hinsicht die letzten Modernen, denn an die „*unvermittelte Transformation von Kunst und Leben“ (HABERMAS 1985, S. 38) glaubt seit dem Surrealismus kaum noch jemand. Ansonsten ist bei ihnen die „Aura des Kunstwerkes“ (Benjamin) unbeschädigt, liefert die Goethezeit nach wie vor die Maßstäbe. „Mögen manche aufgeklärten Wissenschaftler dem auch mit Ablehnung gegenüberstehen, so drängt sich doch die Frage auf, ob es nicht gerade heute eines o p p o s i t i o n e l l e n P r i n z i p s gegen das unsere Kultur beherrschende Nützlichkeitsprinzip (. . .) bedarf“ (KUGLER 1984, S. 79).*

Die Fluchtwelt geriert sich als Gegenwelt, als habe es nie Marcuses Wort von der „*affirmativen Kultur“* gegeben. Kunst soll hier nicht „*ohne Konzession all das reflektieren und zum Bewußtsein bringen, was man vergessen möchte“ (ADORNO 1976, S. 22), sondern im Unbewußten dasjenige verankern, was längst vergessen worden ist: eine quasi mittelalterliche Geordnetheit der Welt, in der alles seinen Sinn und seinen festen Platz hat.*

6. Musik und Musikpädagogik

Der Grundtenor des Waldorf-Musikunterrichts lautet: „*Es dreht sich ja im Musikunterricht der Waldorfschule (. . .) niemals um den Stoff in erster Linie als Lernstoff, Bildungsgut usw. (. . .), sondern er ist immer nur das Mittel, um dem kindlichen Wesen zu rechter Zeit die rechte Hilfestellung zu reichen“ (SCHRIEFER 1976, S. 131). „Das Musikalische (. . .) ist eine grundlegende menschenbildende Kraft, wie auch die Nahrung eine ist, nur dient sie einem anderen Zweck“ (KUGLER 1984, S. 79).*

So wie der menschliche Organismus nur die ihm gemäße Nahrung aufnehmen kann, so auch der menschliche Geist nur das, was ihm wesensgleich ist.

Der Stammvater dieser erkenntnistheoretischen Position ist natürlich wieder Goethe. „*Wär nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nie erblicken; Läg nicht in uns des Gottes eigne Kraft, wie könnt uns Göttliches entzücken*“, heißt es in den *Zahmen Xenien*. Das philosophische Problem liegt im Idealismus begründet. Wenn die menschliche Subjektivität vermittelbar mit der objektiven Natur sein soll — so die Prämisse von Goethe, Fichte, Schelling u. a. — ohne dabei ihre Autonomie gegenüber dem großen Lebensstrom aufzugeben, kann die Lösung nur in einer „*Variante der aus der Renaissance stammenden Idee vom Menschen als Mikrokosmos*“ (TAYLOR 1983, S. 79) liegen: Der Weltgeist, in seinem Bedürfnis nach Selbstausdruck, kommt im Selbstbewußtsein des Menschen zur Erscheinung. — Weiteres ist bei Hegel nachzulesen.

Bei Steiner wird, in Ausweitung seiner „*essentialen Erkenntnistheorie*“, dieser Gedanke aufgenommen und vergrößert. Der Mensch ist ihm tatsächlich und buchstäblich der Mikrokosmos, in dem die gesamte kosmische Entwicklung schichtenartig eingeschrieben ist. Entsprechend dem evolutiven bzw. devolutiven Stand der Emanation des Weltgeistes besteht der Mensch in Steiners Anthropologie aus einem physischen (mineralischen), einem ätherischen (vegetativen) und einem astralischen (sensitiven) Leib; mit seinem „Ich“ ragt er bereits wieder in die eigentliche Geistwelt hinein. Phylogenetisch entwickelt sich die Menschheit, nach diversen kosmischen Metamorphosen, in sieben Kulturstufen, ontogenetisch geschieht dies in Siebenjahresrhythmen. Auf die Einzelheiten dieser am Neuplatonismus, Haeckel und der Theosophie entwickelten „*Geheimwissenschaft*“ braucht hier nicht näher eingegangen zu werden, obgleich die Besonderheiten der Waldorfpädagogik ohne sie nicht verständlich sind. Festzuhalten ist, daß auch Steiners Musikauffassung nur aus diesem Kontext heraus erklärbar ist.

In anthroposophischer Modifikation erscheint hier Goethes wenig beachtetes Musikbild noch einmal. „Musik“ ist bei Goethe keine regelhafte Auswahl aus den Gesamtklängen der Natur, sondern ist älter als diese, als „*ewige Harmonie in Gottes Busen*“ vor der Schöpfung existierend. Wird sie nach der Weltwerdung ins Materielle entlassen, so verliert sie sich zunächst ins Periphere, bis hin zum bloßen Naturgeräusch. Erst mit der menschlichen Kunstmusik wickelt sich die Spirale zu ihrem geistigen Ausgangsort zurück: Hier wird dem Menschen ein Abglanz dessen zuteil, dem die Musik und auch er selbst entsprungen sind. Analogisch zu Goethe könnte man also radebrechen: Wäre nicht der Mensch musikhafte, die Musik könnte er nie erleben (vgl. MOSER 1949, DANCKERT 1951, DREYER 1985).

Für Steiner ist das Vergängliche allerdings kein Gleichnis, wie für Goethe, sondern wiederum handfeste, materielle Entsprechung. Der Steiner-Adept HUSEMANN kann ganz konsequent sogar vom „*musikalischen Bau des Menschen*“ sprechen, und z. B. die 84 Aminosäuren eines Nebenschilddrüsenhormons und dessen Bedeutung für den „Ätherleib“ mit den 84 Takten und der „Septimhaftigkeit“ von Chopins op. 10 Nr. 12 in Verbindung bringen (1982, S. 75f.). Der Meister Steiner verfährt nicht anders und stellt die 12 Tierkreiszeichen und die chromatische Tonleiter, die 7 (sic) Planeten und die diatonische Leiter ebenso flugs zusammen wie die Parameter Melodie, Harmonie und Rhythmus mit dem menschlichen Denken, Fühlen und Wollen, dem Ich, Astral- und Ätherleib. Jeder Kulturstufe wird ein „Intervallerlebnis“ zugeordnet, jedem Entwicklungsschritt des Kindes eine Kulturstufe — fertig ist die Struktur des Waldorf-Musiklehrplans, sind Kosmos, Mensch und Musik zusammengebracht, weiß der Musikpädagoge, wann die Kinder welche Musik brauchen und wann nicht. Nur wer sich anmaßt, den Gang der Welt- und Musikgeschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft genau zu kennen, kann so verfahren. Waldorfpädagogik entspricht genau der Definition von normativer Didaktik, wie sie von H. BLANKERTZ gegeben wurde: *„Im wissenschaftlichen Sinne ist unter normativer Didaktik (. . .) ein System (zu verstehen), das ausgeht von obersten vor-pädagogischen Sinn-Normen (. . .), diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichts ableitet, also den Lehrplan gewinnt und schließlich bis zu Methoden und Erziehungsformen weiter differenziert, so daß eine geschlossene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit ‚Unterricht‘ sein soll“* (1980, S. 19).

Mit den Steinerschen Schemata an der Hand läßt sich eine solche Deduktionskette auch für den Musikunterricht leicht selbst erstellen, so z. B. für die ersten Schuljahre: 7 Jahre — Geburt des Astralleibes — Altindische Kulturepoche (7227-5067 v. Chr.) — Quintenerleben — Pentatonik — Übergang vom Rhythmus zur Harmonie — Primat des Singens vor dem Spielen; bis zum 3. Schuljahr einstimmig, dann Einführung der Harmonie, Dur und Moll (vgl. STOCKMEYER 1976, S. 313). Wenn man sich so die Wirklichkeit zurechtrimmt, geht das nicht ohne Gewalt ab. Konsequent wird deshalb aus dem Lehrplan herausgelassen, was sich nicht in dieses Raster fügt. Das ist auch der Grund, weshalb im Musikunterricht einiges auf der Strecke bleibt:

1. Rock, Pop, Jazz, etc. Die Rezeption von Musik, die nicht in den lichten Höhen des Geistes angesiedelt ist, sondern eher im Bauch, findet nicht

statt; indigniert spricht der Waldorfpädagoge SCHRIEFER von dem, „*was man auf der Straße auflesen kann*“ (1976, S. 145) und mit dem man sich folglich in der Schule auch nicht zu beschäftigen braucht.

2. Außereuropäische Musik. Diese ist in Steiners Musikgeschichte nur eine Vorstufe zur europäischen Kunstmusik.

Einer seiner Exegeten schreibt dazu: „*Völker, welche auf früheren Entwicklungsstufen stehengeblieben sind, geben sich noch heute ganz dem rhythmischen Element hin*“ (FRIEDENREICH 1977, S. 51).

Für den Musikpädagogen steht der mitteleuropäische Mensch nur noch im Kindergartenalter auf dieser Stufe — dreister läßt sich ein geistiger Kolonialismus nicht aussprechen.

3. Neue Musik nach Schönberg. Die Dodekaphonie läßt sich in Steiners kosmischen Rahmen noch integrieren (tatsächlich besteht eine gewisse Rezeptionsgeschichte zwischen Steiner und der 2. Wiener Schule; vgl. ABEL 1982, ZELINSKY 1983, KÖHLER 1985), elektronische, serielle oder konkrete Musik nicht mehr. Wo die anthroposophischen Erkenntnismittel versagen, wird der Untergang des Abendlandes gewittert; so erklärt z. B. H. PFROGNER Eimert, Messiaen, Kagel, Boulez und selbst den anthroposophisch beeinflussten Stockhausen kurzerhand zu Verfallserscheinungen der abendländischen Musik, da sie sich nicht mehr im Rahmen der „*musica mundana et humana*“ bewegen (1981, S. 385f.)

Die kosmische und anthropologische Verankerung des europäischen Tonsystems, zwar musikgeschichtlich äußerst anfechtbar, kommt jedoch denjenigen zupaß, denen die „Neue Musik“ schon immer ein Dorn im Auge war (wie z. B. den Nationalsozialisten und Steinerianern W. Abendroth und F. Stege), aber auch denen, für die die „Neue Musik“ bereits zu sehr gealtert ist. Der Rückgriff auf die Tonalität, wie überhaupt auf alles in der Moderne „Verbotene“, auf den Vorrat des „*imaginären Museums*“ (Malraux), ist zwar von Komponisten wie Rihm, Trojan und v. Bose als subjektive Freisetzung vom Zwang des ständig Neuen und „Fortschrittlichen“ intendiert, doch wer vermöchte schon die Grenze zu den „*reaktionären Versuchen dummfrecher Reaktion*“ (KLUPPELHOLZ 1985, S. 77) zu bestimmen? Die „*langersehnte Konjunktur mancher Reaktionäre*“ (ebd., S. 85) könnte anbrechen. Und ein Mann wie Steiner liefert auf seine Weise den nötigen Überbau dazu, zu einer Musik, „*die sich gibt, als sei nichts geschehen*“ (ebd., S. 81).

Ausgerüstet mit Steiners Musikgeschichte, Anthropologie und Pädagogik sowie mit einem kräftigen Abscheu vor Materialismus und Intellektualismus betritt der Waldorf-Musiklehrer, zumeist engagiert und musikbegeistert, den

Klassenraum. Im Idealfall soll es dort so zugehen: *„Aber das Kind erlebt: die Welt ist klar. Es gibt Schönes, Häßliches, Gesundes und Krankes, Böses und Gutes, und mein Lehrer kann es sicher unterscheiden, was ich noch nicht kann. Dadurch stellt sich selbstverständliches Vertrauen zum Lehrer und zum Lernstoff ein. (. . .) Am Ende der 8. Klasse krönten wir die Elementarlehre der Musik mit einer Betrachtung des in aller Ruhe gemalten Quintenzirkels. Wir (. . .) ordneten den Tages- und den Jahreskreis, die Sternbilder zu den Tonarten. Es ist für die Kinder tief beruhigend, auf diese Weise hinter den oft wirren Entwicklungen, in die sie hineingehen, die ruhevolle Ordnung des Universums ahnen zu können“* (SCHRIEFER 1976, S. 136 u. 143).

Die Welt ist in Ordnung, die Gemüter sind beruhigt. Ausgestattet mit solchen *„Vorgegebenheiten“* werden die Kinder *„kritikfähig“* im Sinne der *„9 Thesen“* gemacht, und können dann in der Oberstufe, nach Durchlauf der europäischen Musikgeschichte, mit der zeitgenössischen Musik konfrontiert werden: *„Man zeigt den Schülern die Probleme auf und die mancherlei Irrwege, die schon gegangen sind. Man spricht über das Zurücksinken der Musik aus innerer Schwäche in den Abklatsch leiblicher Prozesse und dergleichen. So kommt man schon deutlicher auf die gesellschaftlichen Fragestellungen, die den Schülern nach allem Vorangegangenen schon meist von selber klar sind und es nun schnell werden“* (ebd., S. 150).

Wie dies nach 12 Jahren Waldorfschule aussehen wird, ist leicht vorzustellen. Denn im Waldorfunterricht wird zwar eifrig gesungen und musiziert, aber selten diskutiert. Das ist im Konzept auch gar nicht vorgesehen: Mit dem Schönen wird das Wahre und Gute gleich frei Haus mitgeliefert. Und was schön ist, bestimmt der Lehrer bzw. seine *„Weltanschauung“*. Der vertraut auf die *„sinnlich-sittliche“* Wirkung der Töne und behauptet weiterhin, ungetrübt von jeglicher historischen Erfahrung: *„Wenn mehr und vor allem richtiger gesungen würde, so würden die Verbrechen zurückgehen“* (STEINER, zit. bei SCHRIEFER 1976, S. 144).

Insgesamt läßt sich das Prinzip der ästhetischen Erziehung in der Waldorfschule folgendermaßen zusammenfassen: *„Die Reflexion begleitet nicht das ästhetische Erleben, und dieses wird auch nicht reflexiv bearbeitet, sondern es reift später aus. (. . .) Der Verstand rechtfertigt, was ohnehin schon im Gefühl vorverstanden ist; er tritt nicht kritisch in seine Funktion ein, sondern ideologische“* (PRANGE 1985, S. 139f.).

Das *„Eintauchen“*, das eigene Tun, hat in diesem Konzept absolute Priorität. Das hat nichts mit *„handlungsorientiertem Unterricht“* (Rauhe) zu tun, sondern ist intendiert als das unbewußte Nachvollziehen des vom begnadeten

Künstler in Übereinstimmung mit der Ordnung des Kosmos geschaffenen Werkes. Wer agiert, hat laut Steiner bereits verstanden, vor allem in der Eurythmie, dem Kondensat anthroposophischer Kunstauffassung, die Pflichtfach in der „Freien Waldorfschule“ ist.

Daß in der „Staatsschule“ die Verhältnisse, vereinfacht gesagt, oft gerade anders herum liegen, wird seit einiger Zeit mit gutem Grund moniert (z. B. PÜTZ 1982). Eingeklagt wird hier das Recht auf individuelle Expression gegenüber einem auf Verhaltenskontrolle und Rationalismus fixierten Musikunterricht, der sowohl den Gegenstand „Musik“ als auch die interagierenden Schüler und Lehrer verfehlt. Jedoch: Musikpädagogen sind gebrannte Kinder. Die unglückselige Geschichte der Reformpädagogik und der Musischen Erziehung sind hinlänglich bekannt, ebenso die Assimilations- und Legitimationsversuche der Musikpädagogik zu Zeiten der Curriculumrevision. Die „*fachnotorische Mischung aus Arglosigkeit und Ratlosigkeit*“ (KLUPPEL-HOLZ 1986, S. 41) sollte in dieser Situation niemanden dazu verleiten, allzu bereitwillig eine Lösung wie die der Waldorfpädagogik zu akzeptieren. Zwar weist die Waldorfschule auf Versäumnisse der Regelschule hin, doch wendet sich in ihr der Blick zurück auf eine mythisch verklarte Zeit, in der Wissenschaft, Religion und Kunst angeblich noch eins waren, wird Einheit beschworen, wo tatsächlich Antinomien vorliegen: zwischen Kunst und Leben, Individuum und Gesellschaft, Gefühl und Verstand. Diese gilt es auszuhalten und nicht scheinharmonisch zu glätten (WINKEL 1986 spricht neuerdings sogar explizit von „*Antinomischer Pädagogik*“). Die Frage stellt sich, wo dies eher möglich ist. Gerade die (geringe) Revisionsfähigkeit der (höchst unvollkommenen) Regelschule gibt ihr in meinen Augen noch eher die (minimale) Chance, einmal als falsch erkannte eingeschlagene Richtungen zu ändern. Ob die Waldorfschule dies aufgrund ihrer Fixiertheit auf eine spezifische „Weltanschauung“ will und kann, ist zu bezweifeln, da gerade diese das Charisma der Steiner-Schule ausmacht.

Dennoch wird die Waldorfschulbewegung weiterhin expandieren. Das Unbehagen an der Moderne wird auf absehbare Zeit nicht überwunden werden können. Ebenso wenig wird die neokonservative Gespaltenheit - hier Primat der instrumentellen Vernunft in allen Lebensbereichen, dort das Lamento über das Eindringen eben dieser Vernunft in Kunst und Kultur - aus den Köpfen verschwinden. Solange dies der Fall ist, werden Bewegungen wie die Waldorfpädagogik Zulauf haben, trotz aller Kritik.

Literatur

- Abel, A.: Die Zwölftontechnik Weberns und Goethes Methodik der Farbenlehre. Zur Kompositionstheorie und Ästhetik der Neuen Wiener Schule, Wiesbaden 1982.
- Adorno, Th. W.: Philosophie der neuen Musik, Frankfurt 1976.
- Badewien, J.: Anthroposophie. Eine kritische Darstellung, Konstanz 1985.
- Bäumler, A.: Gutachten über die Waldorfschulen (1937?), in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 297f.
- Baltz, K. v.: Rudolf Steiners musikalische Impulse, Dornach 1961.
- Bartsch, G.: Anthroposophie und ihre Wirkungen in der Gesellschaft, in: Becker, K. E./Schreiner, H. P. (Hg.): Anthroposophie heute, München 1981, S. 135f.
- Barz, H.: Der Waldorfindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis, Weinheim/Basel 1984.
- Beckmannshagen, F.: Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie, Wuppertal 1984.
- Bindel, E.: Die Zahlengrundlagen der Musik, Stuttgart ²1985.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München ¹¹1980.
- Bloch, E.: Erbschaft unserer Zeit, Frankfurt 1962.
- Danckert, W.: Goethe. Der mythische Urgrund seiner Weltanschauung, Berlin 1951.
- Dessoir, M.: Vom Jenseits der Seele, Berlin 1917.
- Dörfler, W.: Das Lebensgefüge der Musik, Dornach 1975.
- Dreyer, E. J.: Goethes Ton-Wissenschaft. Vom Ursprung der Musik; die Tonmonade; vom Tod der Musik, Frankfurt/Berlin/Wien 1985.
- Friedenreich, C.A.: Musikalische Erziehung auf geisteswissenschaftlicher Grundlage. Anregungen für den Unterricht, Freiburg 1977.
- Fetscher, I.: Der Neokonservatismus und seine Widersprüche, in: I. Fetscher (Hg.): Neokonservative und ‚Neue Rechte‘. Der Angriff gegen Sozialstaat und liberale Demokratie in der Bundesrepublik, Westeuropa und den Vereinigten Staaten, München 1983, S. 11f.
- Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt 1985.
- Helms, H. G.: Die Ideologie der anonymen Gesellschaft. Max Stirners ‚Einziger‘ und der Fortschritt des demokratischen Selbstbewußtseins vom Vormärz bis zur Bundesrepublik, Köln 1966.
- Hövels, K.: Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Unterrichtslehre, Diss. Kaldenkirchen 1926.
- Husemann, A. J.: Der musikalische Bau des Menschen, Stuttgart 1982.
- Kaussler, I. u. H.: Die Goldberg-Variationen von Johann Sebastian Bach, Stuttgart 1984.
- Bockemühl, M.: Kunst im Sozialen - Soziale Kunst, in: Die Drei 6 (1985), S. 406f.
- Carlgen, E.: Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners, Frankfurt 1981.
- Kiene, H.: Grundlinien einer essentialen Wissenschaftstheorie. Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners im Spannungsfeld moderner Wissenschaftstheorie. Perspektiven essentialer Wissenschaft, Stuttgart 1984.
- Kiersch, J.: Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1970.
- Klüppelholz, W.: Zur Musik der Gegenwart, in: Bastian, H. G. (Hg.): Umgang mit Musik (Musikpädagogische Forschung 6), Laaber 1985, S. 77E.
- ders.: Liszt lieben lernen. Über Frau Musicas Schwierigkeiten in der Schule, in: Die Zeit v. 30. 5. 86, S. 41.
- Knierim, J.: Artikel „Rudolf Steiner“, in: Blume, F. (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 12, Kassel 1965, Sp. 1241f

- Köhler, R.: Der Kristall als ästhetische Idee. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Zweiten Wiener Schule, in: Archiv für Musikwissenschaft 4 (1985), S. 241f.
- Koop, U.: Die Pädagogik der Waldorfschulen, Diss. Hamburg 1958.
- Kugler, W.: Rudolf Steiner und die Anthroposophie, Köln 1978.
- ders.: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik, in: Kleinen, G. (Hg.): Kind und Musik (Musikpädagogische Forschung 5), Laaber 1984, S. 75f.
- Kux, R. u. W.: Erinnerungen an Rudolf Steiner. Eurythmie und Musik, Stuttgart 1976.
- Lange, A. v.: Mensch, Musik und Kosmos. Anregungen zu einer goetheanistischen Tonlehre, Freiburg 1956 u. 1960.
- Lauer, H. E.: Die Entwicklung der Musik im Wandel der Tonsysteme, Köln/Bad Liebenzell ²1960.
- Leber, S. (Hg.): Die Pädagogik der Waldorfschulen und ihre Grundlagen, Darmstadt 1983.
- Leisegang, H.: Die Grundlagen der Anthroposophie. Eine Kritik der Schriften Rudolf Steiners, Hamburg 1922.
- Leschinsky, A.: Waldorfschulen im Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 255f.
- Lindenbergh, C.: Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln, Reinbek 1975.
- ders.: Die Lebensbedingungen des Erziehens - von Waldorfschulen lernen, Reinbek 1981.
- Lübbe, H. et al.: Mut zur Erziehung - Die neun Thesen, in: Hochschulpolitische Informationen vorn 27. 1. 1978, S. 12f.
- Moser, H. J.: Goethe und die Musik, Leipzig 1949.
- Oberkogler, E.: Richard Wagner - Vom Ring zum Gral. Wiedergewinnung seines Werkes aus Musik und Mythos, Stuttgart 1978.
- Oppolzer, S.: Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner, Diss. Münster 1959.
- Pals, L. v. d.: Der Mensch Musik, Dornach ²1981.
- Pfrogner, H.: Lebendige Tonwelt. Zum Phänomen Musik, München/Wien ²1981.
- Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn 1985.
- Pütz, W.: Emotionalität und Musikunterricht, in: Behne, K. E. (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn (Musikpädagogische Forschung 3), Laaber 1982, S. 210f.
- Ruland, H.: Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens, Basel 1981.
- Schelsky, H.: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterschaft der Intellektuellen, Opladen ²1975.
- Schneider, J. W.: Die Rudolf-Steiner-Schule. Ihre theoretische Begründung und praktische Gestaltung. Diss. Kiel 1952.
- Schneider, P.: Einführung in die Waldorfpädagogik, Stuttgart 1982.
- Schrey, H.: Waldorfpädagogik. Kritische Beschreibung und Versuch eines Gesprächs, Bad Godesberg 1968.
- Schriefer, J.: Aus dem Musikunterricht, in: Bai, S. et al.: Die Rudolf-Steiner-Schule-Ruhrgebiet, Reinbek 1976, S. 129f.
- Schwebsch, E.: Johann Sebastian Bach und die Kunst der Fuge, Stuttgart 1931.
- Sebald, H.: Die Romantik des ‚New Age‘: Der studentische Angriff auf Wissenschaft, Objektivität und Realismus, in: Duerr, H. P. (Hg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale, Bd. 2, Frankfurt 1981, S. 226f.
- Sloterdijk, P.: Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt 1983.
- Staedtke, I.: Schiller und die Waldorfpädagogik, Diss. Leipzig 1929.
- Steinbicker, U.: Warum ich Mona in die Waldorfschule schicken will, in: Pflasterstrand v. 10. 10. 1981, S. 15f.

- Stieglitz, K. v.: Die Christosophie Rudolf Steiners. Voraussetzungen, Inhalt und Grenzen. Witten 1955.
- Stockmeyer, E. A. K.: Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschule, Stuttgart ³1976.
- Tangemann, H. G.: Weder Modehit noch Fossil. Die Waldorfpädagogik zwischen esoterischer Tradition und offener Elternbewegung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 3 (1984), S. 102f.
- Taylor, C.: Hegel, Frankfurt 1983.
- Tugendhat, E.: Totalitäre Tendenz. Es wird eine Schule anvisiert, die Untertanen, nicht Bürger erzieht, in: Die Zeit v. 2. 6. 1978, S. 48.
- Ullrich, H.: Ver-Steinerte Reformpädagogik, in: Neue Sammlung 6 (1982), S. 539f.
- ders.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners, Weinheim/München 1986.
- Wehr, G.: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners, Frankfurt 1983.
- Winkel, R.: Die Pädagogik Rudolf Steiners oder: Anmerkungen zur Verteidigung gegen seine Verehrer, in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 308f.
- ders.: Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik, Düsseldorf 1986.
- Zelinsky, H.: Der Weg' der 'Blauen Reiter'. Zu Schönbergs Widmung an Kandinsky in der 'Harmonielehre' in: Hahl-Koch, J. (Hg.): Arnold Schönberg, Wassily Kandinsky: Briefe, Bilder und Dokumente einer außergewöhnlichen Begegnung, München 1983, S. 223f.

Jürgen Vogt
Lindenstr. 28
4630 Bochum 6

Musikpädagogische Forschung — eine Filmdokumentation

KARL GRAML / RUDOLF-DIETER KRAEMER

Günter Kleinen (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung*. - Laaber: Laaber 1987.
(*Musikpädagogische Forschung*. Band 8)

Im vergangenen Jahr konnte der „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“, vormals „Forschung in der Musikerziehung“, auf eine zwanzigjährige Tätigkeit zurückblicken. Günther Noll stellt in seiner Rückschau auf zwei Jahrzehnte musikpädagogischer Forschung fest, daß angesichts der wachsenden Flut neuer Entwicklungen für immer kürzer werdende Zeitabschnitte historiographische Zusammenfassungen notwendig sind, um die entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhänge in ihrer Abfolge und Komplexität in Erinnerung zu rufen (Noll 1986,309). Solche „retrospektiven Bestandsaufnahmen“ (Schmidt-Brunner 1982, S. 11) geben im Dienste einer planmäßigen Weiterentwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft Gelegenheit, Akzente, Probleme und Defizite von Forschung kenntlich zu machen (Kraemer 1985, S. 219). Den Wunsch nach systematischer Zusammenfassung der tiefgreifenden Veränderungen der letzten Jahrzehnte dokumentieren in jüngster Zeit Handbücher, Lexika und Bibliographien (*Grundriß der Musikpädagogik, Lexikon der Musikpädagogik, Handbuch der Musikpädagogik, Handbuch des Musikunterrichts* usw.). Im musikpsychologischen und musikpädagogisch-psychologischen Bereich, dem seit den Anfängen einer theoretischen Fundierung von Musikunterricht eine besondere, vielleicht (zu) dominierende Rolle zukam, liegen ebenfalls Übersichtsbände vor, die für Musikpädagogen bedeutsam sein können (Kleinen, de la Motte-Haber, Bruhn/Oerter/Rösing, Kraemer/Schmidt-Brunner, Shuter-Dyson, Harrer, Rösing, Abel-Struth/Groeben, Dahlhaus/de la Motte-Haber u.a.). Nun zeigt sich jedoch, daß gerade psychologische Forschung selbst bei behutsamer Übersetzung für Laien wegen spezialisierter Methodik der empirischen Wissenschaften, wegen fehlender unmittelbarer Praxisrelevanz und überzogener Erwartungshaltung von Lehrern (Kleinen 1985, S. 337) ihren Adressaten — sei er nun in der Ausbildung oder in der Schulpraxis — nicht erreicht. So klagt denn auch Günther Noll zu Recht, daß es nicht immer gelungen ist, die Ergebnisse der Untersuchungen einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. „Gewiß ist es ein sehr schwieriges Unterfangen, einen komplizierten Sachverhalt so darzustellen, daß er ohne Niveauverlust rezipierbar wird. Aber die wissenschaftsdidaktische Aufgabe ist sehr ernst zu neh-

men, da sie z. B. das Vorurteil der ‚Gelehrten-Akademie‘ nähren könnte“ (Noll 1986, S. 326).

Angesichts der nicht nur von Dahlhaus (1984, S. 238) beklagten Lektürenunlust, deren Ursachen hier nicht thematisiert werden sollen, können Bücher vielleicht weniger zur Verwirklichung des Zieles beitragen als ein Film. Ein Beispiel für gelungene Vermittlung von Forschungsergebnissen hat bei vergangenen Arbeitstagungen des AMPF Helmut Segler mit seinen Filmen über Kindertänze gegeben. Hier wird sichtbar, was erforscht wird, wird anschaulich dargestellt, was man und wie man beobachtet, wird deutlich, wie Ergebnisse interpretiert werden. Diese Filme und Fernsehsendungen über Forschungsarbeiten an Universitäten regten uns an, musikpädagogisch-psychologische Forschung ins Bild zu setzen, um sie in Ausbildung und Fortbildung Studenten und Lehrern als Anregungspotential, als Anreiz zu kritischem Widerspruch und zur Anregung neuer Forschungsaufgaben darzubieten. Da wir annahmen, daß ein zunächst regional begrenztes Forschungsprojekt auch andere Institutionen interessieren könnte, die ja meist über umfangreiches Forschungsmaterial verfügen, da wir weiter annahmen, daß der Satz von der *„Praxis als Ausgangspunkt, als Mittel und als Ziel“* (Bastian 1982, S. 101) von Forschung auch für andere Teilnehmer des AMPF Gültigkeit hat, stellten wir zur Diskussion, ob Bereitschaft einzelner Teilnehmer des Arbeitskreises besteht, dieses Anliegen zu unterstützen und u. U. den Film bzw. mehrere Filme gemeinsam herzustellen. Eine Diskussion über dieses Vorhaben hielten wir für legitim, da es zu den Zielen des Arbeitskreises gehört, sich gegenseitig zu informieren und Forschungsvorhaben gemeinsam zu diskutieren und durchzuführen.

In der lebhaften Diskussion wurden Anregungen zur Realisierung des Projekts gegeben, das allgemein ein positives Echo fand. Darüberhinaus konnten erste konkrete Arbeitsschritte eingeleitet werden.

Allgemein bestand großes Interesse an einem Informationsaustausch über derzeit laufende Projekte und die vorliegenden Filme und Tonband-Materialien. Die Kollegen in Augsburg erklärten sich bereit, aufgrund einer Umfrage eine Übersicht über die derzeit laufenden Forschungsprojekte und die dazugehörigen Filme und Tonbandmaterialien zu erstellen, die der „Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation“ in Frankfurt zur Veröffentlichung zugesandt wird. Zur Anmeldung sollen auch Materialien kommen, die sich noch im Stadium der Erprobung befinden und gerade deshalb Impulse für anregende Diskussionen geben können. Damit soll auch gesichert sein, daß jüngere Kollegen ihre Arbeit noch im Entstehungsprozeß

vorstellen können. Es zeichnete sich ab, daß einzelne Hochschulen im Rahmen ihrer Forschung thematische Schwerpunkte setzen könnten.

Die aufgrund der Umfrage über laufende Projekte erstellte Synopse wird hier weitere Klarheit bringen. Für die visuelle Darstellung eignen sich nicht alle Forschungsprobleme. Als mögliche Themenfelder wurden genannt:

1. Unterrichtsforschung, Unterrichtsmodelle, Unterrichtsmaterialien
2. Musikpsychologische Forschung
3. Instrumentalspiel
4. Methoden empirischer Forschung
5. Berufsbilder.

Es ist daran gedacht, die Ergebnisse nicht nur im engeren Kollegenkreis vorzustellen, sondern auch Studenten, Lehrern und evtl. der breiteren Öffentlichkeit (Rundfunk, Fernsehen) zugänglich zu machen.

Zu Euphorie besteht zwar kein Anlaß, da sicher zahlreiche Probleme von allen Beteiligten zu überwinden sind. Dennoch könnte schon ein reger Informationsaustausch dazu beitragen, Forschungsproblemen im musikpädagogisch-psychologischen Bereich größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Literatur

- Noll, G.: Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Arbeitskreis, in: Kaiser, H. J. (Hrsg.), Musikpädagogische Forschung, Band 7: Unterrichtsforschung, Laaber 1986, S. 309ff.
- Schmidt-Brunner, W (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts, Mainz 1982.
- Kraemer, R. D.: Wissenschaftstheoretische Reflexion als Grundlage musikpädagogischer Wissenschaftsentwicklung, in: Bastian, H. G. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 6: Umgang mit Musik, Laaber 1985, S. 219ff.
- Kleinen, G.: Musik als Mittel der Erziehung, in: Bruhn/Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München/Wien/Baltimore 1985, S. 331ff.
- Bastian, H. G.: Methoden empirischer Forschung in Musikpsychologie und Musikpädagogik, in: Kraemer/Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983, S. 101ff.
- Kluppelholz, W.: Was ist musikalische Bildung?, in: Musik und Bildung, H. 4/1984, S. 238 (Anmerkungen C. Dahlhaus).

Prof. Karl Graml
Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer
c/o Universität Augsburg
Schillstraße 2
8900 Augsburg

Aktivität als Erlebnisdimension im „live-act“ Zwischenbericht zu einem Forschungsprojekt über „Hedonismus im Rockkonzert“

ROLAND HAFEN

Günter Kleinen (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung*. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)

1. Zur Fragestellung: Jugendliche und Hedonismus

In der vom Frankfurter Institut für Marktanalyse, Sozial- und Mediaforschung durchgeführten Studie *Jugendliche und Erwachsene '85* (Shell 1985) wird zum Themenkomplex „Entspannungstechniken“ und „Alltagsflips“ [= Suche nach Spannungserlebnissen, d. Verf.] festgestellt: „Für die Erwachsenen ist die Praxis von Entspannungstechniken an Lebenssituationen gebunden, die durch besondere Belastung oder Verarbeitungsaufforderung Ausgleich durch Entspannungstechniken nahelegen. Anders bei den Jugendlichen: Hier lassen sich keine Hinweise für die Gebundenheit der Intensität von Entspannungstechniken an belastende oder auch nur gegenüber der Normalbiographie besondere Lebenssituationen auffinden ... ‚Spannung‘ (Flips) und ‚Entspannung‘ sind zwei, einander teilweise überlappende Muster des kleinen Bruchs mit der Routine des Alltags. Beide . . . [werden] ohne prägnante Bezüge zu politischen und zu Werthaltungen gelebt . — eher als *B e f i n d l i c h k e i t s m a n a g e m e n t* oder als *E r l e b n i s s u c h e*“ (Shell 1985, Bd. II, 22ff., Hervorhebung v. Verf.).

In der Studie desselben Auftraggebers (Jugendwerk der dt. Shell) 10 Jahre zuvor (vgl. Shell 1975, durchgeführt vom EMNID-Institut für Sozialforschung) sind hedonistische Aktivitäten Jugendlicher (und Erwachsener) im Alltag noch kein Thema, doch spricht Ziehe (⁴1981, 140, orig. 1975) bereits von einer „gesellschaftlich toleriert[en] . . . unmittelbar[en] Bedürfnisbefriedigung . . . bezüglich des Konsumverhaltens“.

Mittlerweile hat sich für solche momentbezogenen Praktiken der Begriff „Hedonismus“ (wieder) etabliert. Die in Zusammenhang mit seiner Theorie vom „Wertewandel“ in der westlichen Welt von Kmiecik (1976, 463; vgl. auch Inglehart 1977) allgemein festgestellte „privatistisch-hedonistische“ Haltung hat sich zu einem offensichtlichen, auch in „Inhalten[n] und Anzeigen in den Medien“ (Berg/Kiefer 1986, 52) ablesbaren „jugendlichen Hedonismus im Schatten von Weltuntergangsstimmungen“ (Baacke 1985a, 195) entwickelt.

Der Terminus Hedonismus/hedonistisch dient heute der Differenzierung von Typologien Jugendlicher. Von „*freizeitbezogen-hedonistische[r] Arbeitsorientierung*“ (BM für Jugend, Familie und Gesundheit 1983, 87ff.) ist die Rede oder von „*Hedonismus* als einem von 8 „*Werttypen*“ bei Jugendlichen (Berg/Kiefer 1986, 46ff.).

Der Begriff „Hedonismus“ hat in der Philosophiegeschichte verschiedene Deutungen erfahren. So verstehen Anakreon und Horaz Hedonismus als „*unreflektierte Bereitschaft zum Genuß*“ (zit. n. Ruhnau 1974, 1024) ohne jede ethische Rechtfertigung. Demokrit sieht Hedonismus als eine Glückseligkeitslehre (Eudämonismus) an, die auf „*maßvolle[r] Zulassung der Lust . . . — wahrscheinlich nur geistiger Art —*“ (zit. n. Lieberg 1959, 130) beruht. Bentham definiert den „*ethischen Hedonismus*“ mit Lust als herrschendem Prinzip in Ethik und Gesetzgebung (vgl. Bentham 1879). Für J. St. Mills Maxime ist ein utilitaristischer Standpunkt charakteristisch, der die Maximierung des Glücks für alle als vorrangiges Ziel von Handlung ansieht (vgl. Mill 1910). In sozialpsychologischer Sicht (vgl. z. B. Baacke 1985a, Semmelroth 1982, Frith 1981, Klausmeier 1973, Hollstein 1970 u. a.) werden folgende Begriffe in Zusammenhang mit hedonistischen Verhaltensweisen genannt: „*Regression*“ d. i. ein Zurückfallen in ein frühkindliches Stadium (vgl. Fröhlich/Drever 1981, 286), „*Narzissmus*“, d. i. eine „*Besetzung des Selbst*“ (Kohut 1981) und „*Eskapismus*“ d. i. die „*Flucht aus der Wirklichkeit in eine selbst auf gebaute Scheinwelt*“ (Brockhaus 1984, 80).

Die offensichtliche Polysemantik des Begriffs „Hedonismus“ erschwert eine „zeitgemäße“ Definition, macht sie zugleich aber dringend notwendig. Ich lege mich wie folgt fest: Hedonismus (adj.: hedonistisch) bezeichnet ein Streben nach und ein extensives Ausleben von Glückszuständen, die in momentanen Lüsten gefunden und empfunden und/oder durch Vermeidung von Unlusterlebnissen perpetuiert werden sollen. Hedonistisches Verhalten ist gekennzeichnet durch starkes, bewußtes oder unbewußtes Eingebundensein in die jeweilige Handlung und dauert so lange an, wie der störungsfreie Ablauf und die Intensität des Erlebnisses Lustgewinn garantiert.

Gesellschaftskritische Analysen diagnostizieren heute eine „*Zerstörung der grundlegenden Plausibilitätsstrukturen*“ (Nipkow 1981, 388) in unserer Gesellschaft sowie eine „*Disparität*“ (Baacke 1979, 115) zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und den Möglichkeiten zur Verwirklichung dieser Ansprüche seitens Jugendlicher (vgl. auch Baacke 1984, 1; Baacke/Heitmeyer 1985, 14ff.). Naumann/Penth (1979, 32) beklagen in diesem Zusammenhang einen durch „*menschenfeindlich[e], entwertet[e] Wirklichkeitsbereiche (beding-*

ten) *schleichenden Objektverlust*“, der die Jugendlichen dazu bewegt, sich „*verstärkt der symbolischen Bewältigung von Realität*“ zuzuwenden. Für unseren Zusammenhang ist von Interesse, ob Rockmusik (hier: das Rockkonzert) „*ein symbolisches Medium*“ ist, das „*über ‚hedonistische‘ Vehikel wie Tanz, Bewegung, erhöhtes Körpergefühl*“ (Baacke 1985b, 167) als Fluchtborg und als Vermittler von „*Sinn*“ wirksam sein kann.

In dieser Studie geht es um die Ermittlung hedonistischer Funktionen, die ein „live-act“ im Rockkonzert erfüllen kann, bzw. um die weitergreifende Frage, auf welche unterschiedlichen Weisen unterschiedliche Jugendliche Rockmusik funktionalisieren.

Von den analysierten Funktionsbereichen (s. Abb. 2) soll die besondere Art des Eingebundenseins aller Beteiligten, das sogenannte „involvement“, besonders beleuchtet werden.

2. Zur Methode

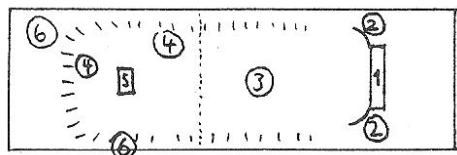
2.1 Forschungsphasen und Datenerhebung

In einer Explorationsphase wurden 25 Jugendliche in 9 halbstandardisierten Einzel- und/oder Gruppen-Interviews unmittelbar vor und nach Rockkonzerten zu ihren Erwartungen an das Konzert und ihrem Konzerterlebnis nach der Veranstaltung befragt. Daran schloß sich eine Vorerhebung bei 82 Jugendlichen in 6 Konzerten¹⁾ an, die wie die Interviews als Panel-Studie (vorher-nachher-Fragen) konzipiert war und *vor Ort*, d. h. im Konzertraum bzw. auf dem open-air-Gelände stattfand.

Nach Auswertung der Daten dieses Fragebogen mittels SPSS^x wurde ein Sample von n=400 Jugendlichen befragt (z. Zt. im Abschluß). Die Auswahl der Konzerte richtete sich z. T. nach Versendern von Freikarten (nur Konzerte ohne Preisstaffelungen) und wurde zum anderen Teil an einer großen Vorverkaufsstelle über ein Losverfahren vorgenommen.

Im jeweiligen Konzertraum wurden wo weit wie möglich alle Standorte erfaßt (s. Skizze S. 216).

1 = Bühne; 2 = Boxen; 3 = Innenraum vor Bühne; 4 = hinterer Innenraum; 5 = Mischpult; 6 = Sitzplätze rundum oder hinter Innenraum



In diesem Bericht werden Teilergebnisse der beiden ersten Erhebungsphasen referiert. Sie sind mit Hilfe einer einfachen Frequenzanalyse und einer Clusteranalyse ermittelt worden.

2.2 Der Fragebogen

Nachfolgende Graphik gibt die Struktur des Fragebogens wieder:

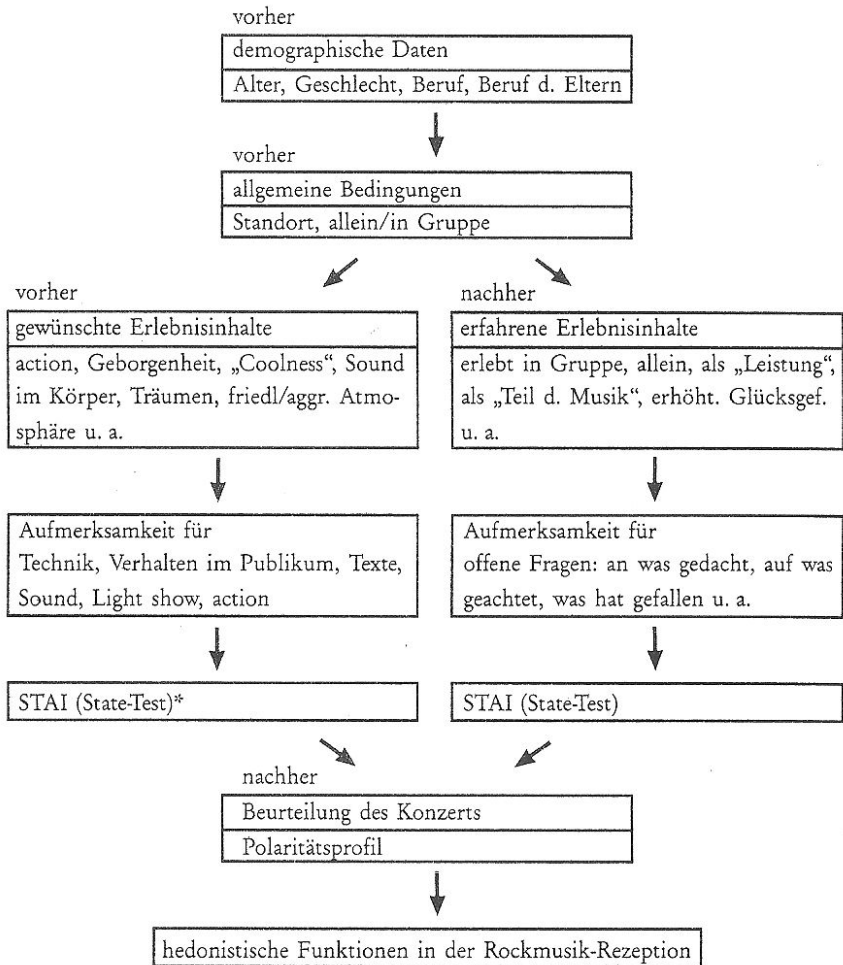


Abbildung 1

Die Rücklaufquote der ausgeteilten Fragebögen betrug insgesamt 68,03%, beim Lindenberg- (20%) und beim heavy-metal-Konzert (46,4%) war sie erheblich geringer.

3. Ergebnisse: Dimensionen der Live-Rezeption

3.1 Allgemeines

Exkurs: Der „Angsttest“

Das STAI* ist ein psychologischer Test zur Messung von „*Angst als* [augenblicklichem, d. Verf.] *Zustand*“ (=State-Angst) und „*Angst als* [relativ überdauernder, d. Verf.] *Eigenschaft*“ (Trait-Angst) (Laux u. a. 1981, 7), der von Spielberger u. a. 1970 in Anlehnung an lerntheoretische Erkenntnisse konzipiert wurde und von Laux u. a. 1981 ins Deutsche adaptiert wurde. In meiner Studie wurde nur der Test zur Erfassung der „State-Angst“ mit 20 Items verwandt. Zur weiteren Erklärung mag genügen: Ein „Rohwert“ von 33 bzw. 34 (für Männer/Frauen von 15-29), der aus den Scores der einzelnen ja/nein-Fragen addiert wird, ergibt einen Eichwert (T-Wert=50³), der als „normaler“ Durchschnittswert angesehen werden kann..

Die STAI-Werte steigen (!) in der vorliegenden Stichprobe im Durchschnitt aller Befragten von 34,8 *vor* dem Konzert auf 35,9 *nach* dem Konzert. Die Veränderung ist allerdings nicht signifikant. Tendenzen sind allenfalls in Unterstichproben (z. B. Konzerte) ablesbar. Man kann also nicht davon ausgehen, daß der Besuch eines Rockkonzerts ein Mittel zur Angstreduktion darstellt.

Das in einer Eichstichprobe (2385 Pers.; vgl. Laux u. a. 1981, 22) auf statistische Bedingungen wie Reliabilität, Trennschärfe, Schwierigkeit u. a. bereits überprüfte STAI bot sich mit seinen wenigen und kurzen Items als zusätzliches, „objektiveres“ Befragungsinstrumentarium an. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist aufgrund der besonderen Erhebungssituation (Rockkonzert) Vorsicht geboten, da sich einige Items (v.a. *nach* dem Konzert) in der subjektiven Beurteilung des jeweiligen Befragten auf einen (negativen) Angstzustand oder einen positiven Erregungszustand gleichermaßen beziehen könnten.

Zur Wahrnehmung der Musik

Die wichtigste musikalische Komponente ist der „Sound“ (s. Abb. 2). Dieser Begriff ist mit der Bezeichnung „Klang“ oder „Qualität der Verstärker-Anlage“ (oder Genre⁴) im Verständnis der Rezipienten überhaupt nicht faßbar, sondern steht für das gesamte technische „equipment“ und den reibungslosen Ablauf der „performance“. Abgesehen von seinen akustischen und physiologischen Implikationen verhilft die Unschärfe des Begriffs jenen Rezipienten, die sich mit musikalisch-strukturellen oder instrumental-technischen Eigenarten einer Vorstellung weniger kritisch befassen, zu einem leicht handhabbaren Schlagwort in der Kommentierung des Konzerterlebnisses. „Sound“ wertet so das Selbstbewußtsein auf und vermittelt ein Gefühl von Sicherheit, das — im Verbund mit anderen Komponenten — eine wesentliche Bedingung für intensives Konzerterleben darstellt. In diesem Sinne sind die in der schriftlichen Befragung relativ hoch gesetzten Anforderungen an das instrumentale Können der Musiker nicht ausschließlich als kritische Forderung zu sehen, sondern auch als eine (durch die immer perfekte Präsentation in den Medien konditionierte) Selbstverständlichkeit zu verstehen. Die Anforderungen an die Akteure auf der Bühne sind jedenfalls bezüglich der „Anmache“ noch höher. Im Interview wird dies deutlich:

„Also für mich müssen die Musiker nichts können, die können alles mögliche machen, das ist ziemlich egal, ob die jetzt genau den richtigen Ton treffen ..., also, wenn einer falsch singt, das ist nicht so gut, aber sonst ... Der muß anmachen, der Typ“ (15,w)

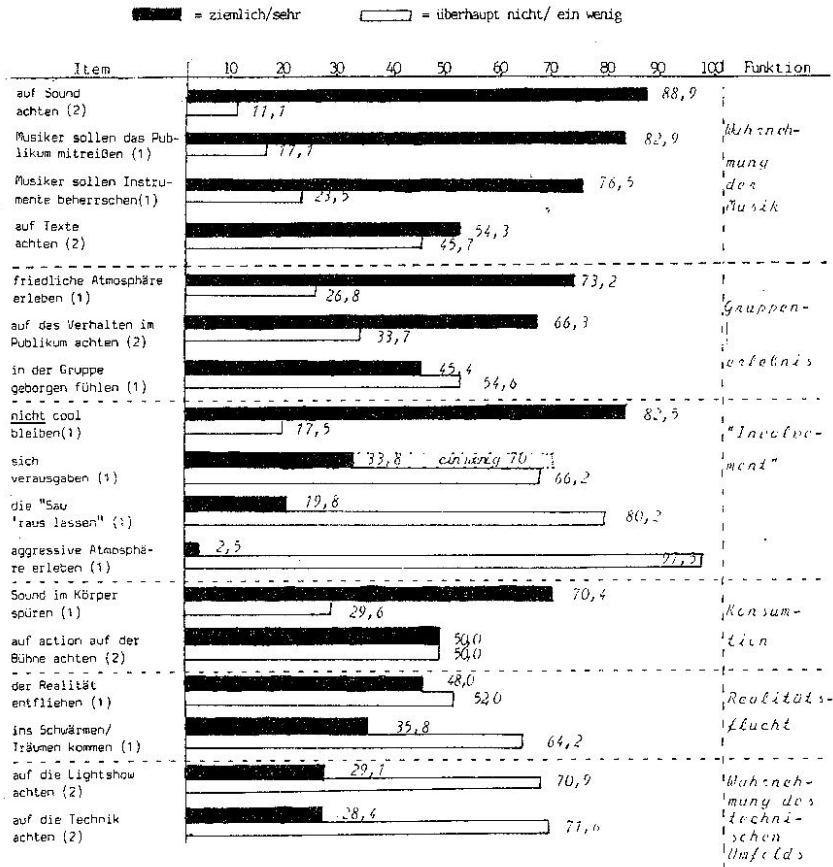


Abbildung 2: Erwartungen* der Rezipienten an ein Rockkonzert. Angaben in Prozent (n=82)

* Der Originaltext im Fragebogen lautet:

- Ich lege besonderen Wert darauf, hier zu erleben, daß ... (1)
- Ich glaube, mich wird am meisten anmachen ... (2)

Zur Funktion des technischen Umfelds

Auf den „Effekt-Firlefanz“ (18,m) von Lightshow und sonstiger Technik können die meisten Befragten weitgehend verzichten. Für eine kleine Zahl von Allein-Gekommenen bieten diese „Beigaben“ allerdings ein Refugium, auf das sie ihren erhöhten, aber weniger erfüllten Wunsch, nicht „cool“ zu bleiben, projizieren können. Durch die Aufmerksamkeit auf diese leblosen, kei-

ne direkte Kommunikation beanspruchenden Komponenten des „live-acts“ entfallen die Anstrengungen zur Kontaktaufnahme mit dem übrigen Publikum.

Zum Gruppenerlebnis

91,5% der Befragten geben an, das Konzert in einer Gruppe zu besuchen. Entsprechend stark fällt auch der Wunsch nach einem „Gruppenerlebnis“ aus. Diese Erwartung ist allerdings weniger auf die präsenste Kleingruppe (in Gruppen geborgen fühlen wollen: ziemlich/sehr=45,7%) als vielmehr auf die Gesamtheit der Rockkonzertbesucher bezogen (auf Verhalten im Publikum achten wollen: z/s: 66,3%; friedliche Atmosphäre erleben wollen: z/s: 79,3%). Diese Gruppen-Orientierung entspringt wohl zum Teil einer narzißtischen Sehnsucht nach Geborgenheit (vgl. Döpp 1981, 20), die durch die vorfindbaren Kommunikationsbedingungen (s. S. 227) mit möglichst geringem Energieaufwand erlebt werden kann. Das Konzerterleben *in* der Gruppe bewirkt im Vergleich zum Konzerterleben *ohne* Anlehnung an die Gruppe eine stärkere Beziehung zur Musik (s. Tab.1,a), eine stärkere eigene Aktivitätsattribution (b) und ein leicht erniedrigtes Angstpotential (c) sowie höheres „Glücksgefühl“ (d) nach dem Konzert.

	sehr in Grp. erlebt (n=21)	Sign.	überhaupt nicht in Grp.erl. (n=7)
a) zieml./sehr als Teil der Musik erlebt	34%	.03 s	0%
b) z/s erlebt, „als hätte ich etwas geleistet“	17%	.02 s	0%
c) STAI I (vor dem Konzert), Durchschnitt	34,3	.09 ns*	36,3
STAI 2 (nach dem Konzert), Durchschnitt	33,2	.07 ns	36,6
d) z/s erlebt „mit einem Glücksgefühl“	71,2%	.004ss	57,1%

Zur Signifikanz der STAI-Werte s. S. 217

Tabelle 1

Zur Realitätsflucht

„Also ich kann insgesamt bei Musik vielleicht nicht so mitgehen. Ich weiß nicht, da hab' ich irgendwie nicht so die, die *Lossagung* so von den anderen Sachen“ (18,w.).

Diese eher untypische Äußerung einer Konzertbesucherin hebt eine Einstellung hervor, die eigentlich mit dem abgerissenen Kontrollabschnitt der Eintrittskarte vor der Türe bleiben müßte, weil sonst der Weg zu einem Hedonismus-Erlebnis im Konzert versperrt bleibt oder zumindest behindert wird. Die „*Lossagung*“ wird im Idealfall von folgenden Momenten konstituiert:

1. dem Gefühl der Unabhängigkeit von fremden Moral- und Verhaltensvorschriften,
2. dem Gefühl einer positiven Gleichgestimmtheit im Publikum,
3. von (oberflächlich-) gestaltförmigem⁶ Erleben des Konzerts und
4. dem Gefühl von Sicherheit.

„... dat man gar nicht mehr, in keinem Bruchteil von 'ner Sekunde an den Alltag zurückdenkt, sich ganz genau nur auf die Musik konzentriert und — wie gesagt — einfach mal an gar nix denken, einfach nur so irgendwie in den Träumen zu hängen“ (18,m).

„Also ich würd' ja fast irgendwo sagen: nicht dieses Hoch, sondern — das hört sich jetzt ein bißchen blöd an — das so'n bißchen allein sein für sich. Das ist einem wirklich dermaßen egal, was die alle machen, sondern das, was ich im Moment mache, mit der Musik im Takt sich bewegen, klatschen, ob springen oder auch mal in die Knie gehen oder sowas. Das, was ich für mich jetzt mache. Diese Aktion, in der Art und Weise, in der ich für mich entscheide, was ich tun kann, ohne daß sich irgend jemand darum kümmert“ (18,m).

Bei der formalen Begrenzung dieses Beitrags sei nur erwähnt, daß Wegfall von „*Denkzwang*“ (14,w) als wesentliche Bedingung für den Aufenthalt im Konzert erachtet wird ebenso wie — in der schriftlichen Befragung — die Gewißheit, „*daß die Gruppe das ehrlich meint, was sie bringt*“ (z/s:73%) — was immer das auch heißen mag.⁷ Diese Gewißheit wird durch die Beurteilung der Konzerte als ziemlich „*vertraut*“⁸ vervollkommenet. Dieser „*mittlere Grad von Vertrautheit*“ (Berlyne 1974, 42ff.) und ein kluges „*performance*“-Arrangement vom meist beschwerlichen⁹ und somit spannungssteigernden Einlaß der Konzertbesucher über das erste Riff bei verdunkelter Bühne bis zum letzten Nebel- und Spoteinsatz — bilden die Grundlage für eine optimale Aktivierung der Fans.

3.2 „Involvement“ oder „Du bist praktisch ein Teil von der Musik selber“

„Es ist etwas anderes, ob man in ein Rockkonzert geht oder zu Hause eine Platte hört, gesellschaftlich und im Hinblick auf die Aktivierung des Selbst“ (Hartwig 1980, 80). Unmittelbarkeit der Wahrnehmung und die jeweils besondere Eigenart, von den Befragten meist „Atmosphäre“ genannt, sind im allgemeinen die Beweggründe zum Besuch einer Live-Veranstaltung, sei es ein Konzert, ein Fußballspiel oder eine Kunstausstellung. Unverstelltes Hören und Sehen, direkte Animation, fühlbares Ambiente vermitteln im Live-Konzert in besonderem Maße das Gefühl des aktiven Eingebundenseins, des „Involvements“.

„Also ich muß sagen, diese Live-Konzerte gefallen mir viel besser, weil die Musiker einen da animieren, so richtig da mitzumachen. Wenn man sieht, wie die voll ganz dabei sind, wie die versuchen, mit Musik versuchen, das dem Publikum da irgendwie nahezubringen, ja, dann kann man eigentlich nicht anders als mitmachen . . . Das geht doch so richtig in einen 'rein, so, da muß man doch richtig mitmachen, ja. Also das find' ich echt toll. Das ist auch viel besser als auf Feten. Da hört man eben nur die Musik, stellt sich zwar was vor, aber bei so'nem Konzert sieht man's halt dann auch irgendwie; da kommen dann noch die Lichteffekte dazu, und dieses Laute, das macht auch viel aus“ (19,w).

Für diese Art von aktiver Teilnahme und Teilhabe hat sich — relativ genrespezifisch — im Jazz und in der Rockmusik der Begriff „Involvement“ etabliert, d. i. ein „von der neueren Pop- und Rockmusik ausgehender Effekt des Aktivierens von Spieler und Publikum, der als ein Qualitätsmerkmal dieser Musik angesehen und oft durch außermusikalische Mittel wie Bild-, Licht-, Raum- und Vibrationswirkungen verstärkt wird“ (Brockhaus 1984, 675). „Involvement“ entsteht durch die Wirkung „jenes Spannungsfeldes“, das durch die rhythmische Spannung (beat gegen ,offbeat) und die emotionale Tongebung (,hot) entsteht. ‚Involvement‘ greift auf Musiker wie Zuhörer in ansteckender Weise über und läßt keine unbeteiligte Haltung gegenüber dem musikalischen Geschehen zu“ (Schneider 1978, 82 Anm.).

„Ich mein': wenn Du so zuhause sitzt, dann ist es irgendwie wie so'ne Kanzel um Dich herum. Da bist nur Du und die Musik. Ende. Und dann ist da auch keiner, der so . ‚Eh, hör mal!' und schnipp schnipp (mit den Fingern, d. Verf.) und so. Das fehlt irgendwie. Wenn Du dann da sitzt oder stehst in so'nem Live-Konzert, dann fangen die Leute an zu klatschen, die Leute fangen an, den Chor zu singen, Du singst mit und so. Das ist dann was anderes. Du bist dann praktisch ein Teil von der Musik selber“ (22,m).

„Involvement“ wird von den Rockkonzertbesuchern in verschiedenen Qualitäten und Graden angestrebt und erlebt. Am Negativ-Pol dieser Teilnahme am Konzert steht eine „konsumtive“ Haltung, die durch ein stärkeres „Einverleiben“ („Sound im Körper spüren“) der Musik bei geringerer Aktivität gekennzeichnet ist.

Eine Clusteranalyse über die Variablen, die sich auf die Erwartungen an die „performance“ und das eigene Verhalten vor dem Konzert beziehen, erlaubt die Identifikation von vier Gruppen, die sich im „Involvement“-Faktor unterscheiden. Von besonderer typologischer Prägnanz sind dabei Gruppe I (n=14) und II (n=24), die sich sowohl in den Erwartungen vor dem Konzert als auch in der Erlebnisintensität nach dem Konzert kontrastierend gegenüberstehen (vgl. Abb. 3, S. 224). Die Einstellungen der Jugendlichen in Gruppe III (n=29) sind weniger eindeutig. Auffallend ist hier die häufige Angabe, „das Konzert besonnen erlebt“ zu haben (72%). Genau das Gegenteil ist bei einer extrem kleinen vierten Gruppe (n=4) der Fall, deren Mitglieder sogar die „Sau 'raus lassen“ wollen (75%).

Die einzelnen Cluster werden wie folgt klassifiziert: Typ I ist der ENTHUSIAST, Typ II der ABGEKLÄRTE, Typ III der anfänglich DISTANZIERTE, Typ IV der CHAOT (auf seine Darstellung wird in Abb. 3 verzichtet).

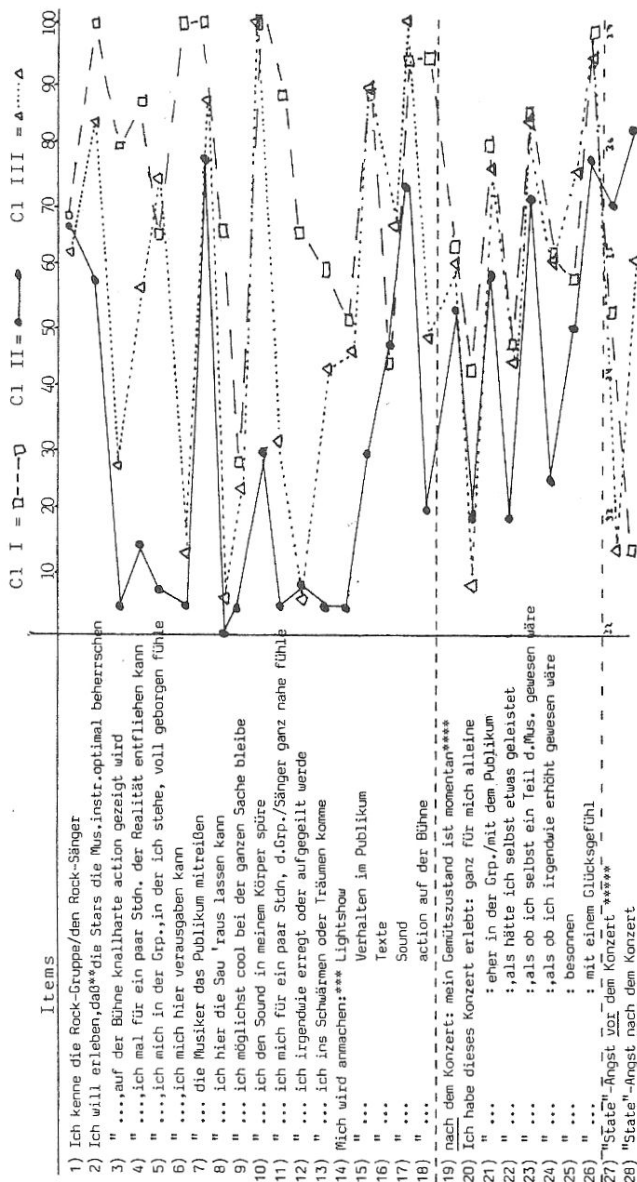
Die Gruppen im einzelnen

Cluster 1 („... als Teil der Musik erlebt“)

Die ENTHUSIASTEN sind die Jüngeren (71% < =20 J.), und sie sorgen für bzw. garantieren die von allen Rezipienten erwartete Stimmung im Konzert. Wir finden sie eher vorne an der Bühne, sie bleiben „dran“, suchen unmittelbares „feeling and vibration“, bevorzugen das Stehen. Sie sind am besten über den Sänger/die Gruppe informiert (69%) und verlangen zu 100% instrumentales Können der Musiker — bzw. für sie ist ein professionell reibungsloser Ablauf des Konzerts eine Selbstverständlichkeit.

„Vor dem Konzert, da denkt man höchstens: hoffentlich wird's auch was, aber das weiß oder glaubt man eigentlich sowieso schon, weil man die Gruppe kennt“ (14,w).

Der Wille, der Realität zu entfliehen (86%) und zu träumen (57%), ist stark vorhanden, noch stärker (aber) ist der Wunsch, sich zu verausgaben (100%) und von den Musikern mitgerissen zu werden (100%). Man kann insgesamt von einer relativ wahllosen Antworttendenz bzgl. der Erwartungen an das



* Items 22-26 enthalten zusätzlich die "ein wenig"-Angaben

** originaler Text heißt: "Ich lege besonderen Wert darauf, hier zu erleben, daß..."

*** originaler Text heißt: "Ich glaube, mich wird hier am meisten ammachen..."

****folgende Antwortmöglichkeit war vorgegeben: total down/deprimiert cool/gleichgültig voll drauf/supergail

hier gewertet: Antworten 42 und 43

-3.....-2.....-1.....0.....+1.....+2.....+3

*****Gesamtscores von 32 bis 37; Umrechnung hier: pro 10er-Einheit = 0,5 Punkte

Abbildung 3: ziemlich/sehr*-Antworten von Cluster I, II und III; Angaben in Prozent

Konzert sprechen, die sich in ausnahmslos hohen Votierungen der Items vor dem Konzert niederschlägt. Nur das Beachten des Textes ist weniger intendiert (43%).

Die Gruppe besteht zu 80% aus Besuchern des heavy-metal- und des Lindenberg-Konzerts, bei denen das Fan-Verhalten durch außergewöhnlichen Starkult gekennzeichnet ist. Die folgenden Äußerungen wurden nach einem Lindenberg-Konzert gemacht und spiegeln in besonderem Maße wider, wie die Identifikation mit dem Star vom einzelnen auf das gesamte Publikum übertragen wird:

„Also mit dem kann man sich vielmehr identifizieren ... man merkt irgendwie, daß der Typ das da total ehrlich meint, der ist total gut drauf. Und irgendwie reißen die Leute einen total mit, weil sie alle auch total gut drauf sind und so ... Ja, die Texte singen alle mit, und das war auch supergut, weil alle wissen den Text. Die tanzen dann immer so zuhause 'rum und hören sich die Musik so an. Die Platten von dem. Genau wie ich“ (14,m).

Die bedingungslose Hingabe dieser 100%-I(de)n(ti)fizierten an das Konzertgeschehen, das totale „Involvement“ scheint der Weg zu einem absoluten Intensiv-Erlebnis und zu einer rundweg positiven Gemütsverfassung zu sein. Die eigene Aktivitätsattribution („*mindestens ein wenig erlebt als eigene Leistung*“ = 46%) wird nur noch von den CHAOTEN übertroffen (75%). 85% erleben das Konzert mindestens ein wenig, „*als ob (sie) selbst ein Teil der Musik gewesen wäre(n)*“. Das Angstpotential weist im Gegensatz zu dem der anderen Gruppen eine deutlichere Senkung auf (STAI 1=34,5; STAI 2=32,7; die o. a. Vorhalte bzgl. des STAI gelten allerdings auch hier).

Cluster II („Sound“ und „Anmache“)

Ein gegenläufiges Antwortmuster zeigt Gruppe II (s. Abb. 3). Das musikalische Können der Akteure auf der Bühne ist relativ unwichtig (58%), sowohl Realitätsflucht (13%) als auch Aktivität (4%) werden nicht angestrebt, nur „Sound“ (71%) und „Anmache“ („*Musiker sollen Publikum mitreißen*“ = 76%) kommen annähernd den Wünschen der anderen Gruppen gleich. Diese passive Haltung der vorwiegend älteren Rezipienten (67% > 20 J.) schlägt sich nach dem Konzert nieder in einer negativeren Gemütsverfassung (53%), einer geringeren Aktivitätsattribution (19%) und einem niedrigeren Glücksgefühl (76%).

In dieser Gruppe befinden sich zu 46% Besucher des Konzerts von Mink de Ville, einem New-Wave-Sänger, mit dem sich die Zuhörer besonders stark

identifizieren (ähnll. U. Lindenberg). Seine unterkühlte, fast stoische Gelassenheit selbst bei Salsa-Rhythmen scheint auf die Fans überzugreifen.

Die Steigerung des ohnehin schon hohen Angstpotentials (STAI 1=35,5; STAI 2=36,1) wirft allerdings die Frage auf, ob es sich bei diesem Verhalten nicht um eine aufgesetzte „Coolness“ handelt (vgl. Sandner 1980). Die Beschreibung des Gefühls unmittelbar nach dem Konzert läßt in der Wortwahl alles andere als Sicherheit vermuten (vgl. die vielen Abschwächungen der eigenen Aussage durch „würd“ „mein“, „kann“ „irgendwo“ „ziemlich“; vgl. a. Döpfner/Garms 1984, 128f.):

„Ja, also, wenn ich mal zuerst antworten darf, würd' ich sagen, daß ich erst mal körperlich ziemlich fertig bin, so nach gut zwei Stunden; ich mein', da ist das ja auch irgendwo verständlich. Irgendwo kann ich jetzt sagen, daß ich irgendwo ziemlich unheimlich glücklich bin“ (18,m).

Cluster III („wenn die Gruppe gut drauf ist, dann . . .“)

Die größte Gruppe ist die der anfänglich DISTANZIERTEN. Geringe Urteils-Varianzen deuten auf ein extrem homogenes Rezeptionsverhalten innerhalb dieser Gruppe. Wie die Panelbefragung zeigt, ist die Bereitschaft dieser Konzertbesucher zur Aktivität bedingt: „Wenn die Gruppe gut drauf ist“ (17,w) . . . dann läßt man sich leicht von der „Atmosphäre“ einfangen und macht mit. Nur 13% geben *vor* dem Konzert an, sich verausgaben zu wollen, nach dem Konzert geben 42% an, zumindest „ein wenig“ geleistet zu haben, und 84% fühlen sich mindestens „ein wenig“ als „Teil der Musik“. So kommt auch noch ein relativ hohes Glücksgefühl zustande (96%) bei einem überwiegend „besonnen“ erlebten Konzert (72%).

„Also ich bin eigentlich keine Puppe von denen (den Musikern, d.Verf.). Vielleicht eher, wenn ich 'ne Gruppe net kenn, dann evtl. stell' ich mich dahin un' hör' mir dat erstmal an un' geb' danach mein Urteil ab, un' wenn ich 'ne Gruppe kenne un' weiß, wie die Musik von denen 'rüberkommt, dann geh' ich mit der Einstellung darein ... Ich geh' auch schon mal zu fremden Gruppen wie heute, un' dann hab' ich mir die ersten Stücke angehört und dann war ich voll dabei, weil die Gruppe echt gut war. Un' die Leute waren echt gut drauf. Und wenn ich die Gruppe vorher schon kenne, dann gehe ich mit der Einstellung darein: fangt an, ich bin direkt dabei! So ungefähr“ (18,m).

„Wenn ich jetzt wieder da hoch gehe [zum Konzert, d. Verf.] und dann ist da gute Musik, dann klink' ich voll aus, wat soll dat dann?“ (28,m).

In dieser Gruppe sind die Ansprüche an das instrumentale Können der Musiker relativ hoch (83%) ebenso wie das Vorhaben, auf den Text zu achten

69%). Dieser Distanz *vor* dem Konzert folgt ein Mitgerissensein *nach* dem Konzert, das dem der ENTHUSIASTEN annähernd gleichkommt (z. B. „Teil der Musik“ = 81%, vgl. Abb. 3); diese Jugendlichen werden durch das Konzertgeschehen am stärksten beeindruckt. Abb. 4 zeigt das Antwortverhalten der Mitglieder von Cluster HI im Verhältnis zur Gesamtstichprobe.

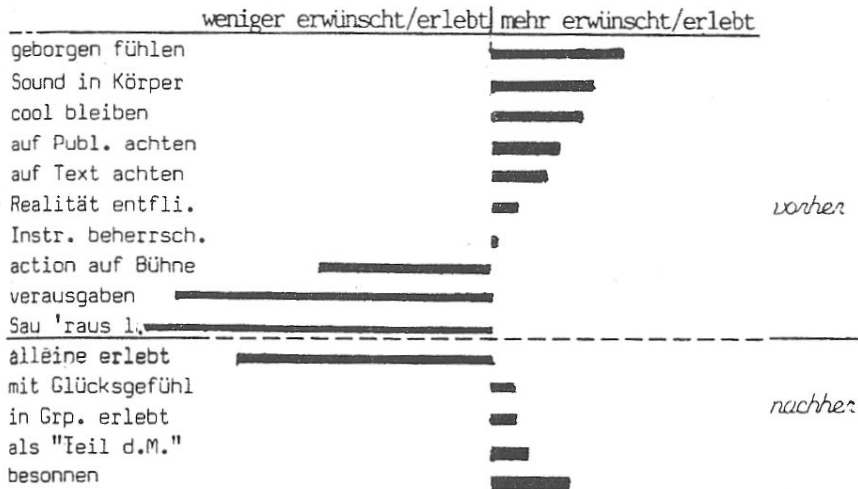


Abbildung 4

Grund für die Aktivitätsattribution *nach* dem Konzert kann die im Laufe des Konzerts erfolgte Anlehnung an die Gruppe sein, die dann „Involve-ment“ evoziert (Korrelation: „in Gruppe erlebt x als Leistung erlebt = .61, ss). Insgesamt ist in dieser Gruppe das differenzierteste Rezeptionsverhalten festzustellen (vgl. Abb. 3). Es sind hier viele open-air-Besucher zu finden, die sich aus dem Angebot der Veranstalter ihre „top-acts“ auswählen und im übrigen versuchen, „to have a good time“ — gemäß dem Wunsch des Stationsprechers. Besonders im open-air-Konzert läßt sich ein eigentümliches Kommunikationsverhalten ausmachen, das sich nicht so sehr um Inhaltsvermittlung bemüht, sondern das durch eine starke Betonung des „Beziehungsaspekts“ (Watzlawick 1980, 100ff.) geprägt ist. Diese Beziehung wird aber nicht in einer direkten Sender-Empfänger-Struktur vermittelt, sondern über Symbolverhalten, Symbolsprache und Symbole allgemein, die das ganze Ambiente umspannen. Zu dieser von allen verstandenen und Beziehung schaffenden Symbolik gehört z. B. auch die Gewißheit einer überwiegenden

Übereinstimmung des musikalischen Geschmacks, die immer gleiche und somit vertraute Ausstattung des Areals¹⁰, die relative Uniformität der Motorik und Rückmeldungen über den aktuellen Gefühlszustand beim Gegenüber, die nicht beantwortet werden müssen. Symptomatisch für diese nach Beziehungen trachtende, aber „unverbindliche“ Kommunikation ist besonders beim open-air-Konzert das Frisbee-Spiel während der Spielpausen oder beim Auftritt von weniger interessierenden¹¹ Gruppen. Kein Fußballspieler, kein Kartenspiel, sondern eine ruhig schwebende, von jedem spielbare, keinen Wettkampf provozierende Wurfscheibe, die über viele Köpfe hinwegschwebt und dann von irgendjemandem geschnappt wird. In dieses Bild der abrufbaren „Involvement“-Haltung und der diffusen Suche nach Beziehungen (87% wollen auf das Verhalten im Publikum achten) paßt auch der gemäßigte Wunsch nach Realitätsflucht (56%) und Traum (41%), besonders aber das hohe Verlangen, daß „*die Gruppe das ehrlich meint, was sie bringt*“ (89%). Das Angstpotential steigt nach dem Konzert an (STAI 1=32,7; STAI 2=34,9).

Cluster IV („... die Sau 'rauslassen“)

Zwischen Enthusiasmus und Chaos liegt bekanntlich oft nur ein kleiner Grad. Auch in dieser Studie ist die kleine Gruppe der CHAOTEN mit den ENTHUSIASTEN vergleichbar (z. B. bei verausgaben, Musiker sollen Publikum mitreißen, auf Verhalten im Publikum achten wollen), hat aber rigidere Einstellungen. „Cool-bleiben“ ist absolut nicht erwünscht (0%). Die (Musiker sollen mitreißen (100%), auch wenn sie weniger bekannt sind 25%).⁹ Diese Jugendlichen wollen sich verausgaben (75%) und „*Die Sau 'raus lassen*“ (75%). Nach dem Konzert haben die Mitglieder dieser Gruppe zum größten Teil die Illusion, „*selbst etwas geleistet zu haben*“ (75%), und geben ein starkes „*Glücksgefühl*“ an (100%). Wie bei den ENTHUSIASTEN sinkt auch hier das Angstpotential (geringfügig), bleibt allerdings auf einem sehr hohen Stand (STAI 1=36,2; STAI 2=35,7).

Zusammenfassend kann man sagen, daß „Involvement“ beim Rockkonzert entscheidenden Einfluß auf das Konzerterlebnis hat: Durch eine erhöhte eigene Aktivitätsattribution entsteht ein intensiveres Verhältnis zur Musik und ein als besonders positiv erfahrener Gemütszustand. Umgekehrt hat eine eher passive Konsumtion des Konzertes eine niedrigere Erlebnisintensität zur Folge.

Übersteigerte Aktivität führt wohl eher zu einer subjektiven kathartischen „Entladung“, hat aber relativ wenig Einfluß auf das Angstpotential.

Von den demographischen Daten hat das Alter den stärksten Einfluß auf das Rezeptionsverhalten der Jugendlichen. So sind die aktiveren Hörer meist die Jüngeren (s. Cluster I und IV). Schichtspezifische Unterschiede sind nicht auszumachen. Ein Split-file-Verfahren über die Variable „Geschlecht“ erbringt zwar Anzeichen für ein eher extrovertiertes Rezeptionsverhalten (mehr verausgaben) der Jungen und ein eher introvertiertes Rezeptionsverhalten (mehr schwärmen/träumen) der Mädchen, doch, fallen evtl. Unterschiede gering aus.

3.3 Übergreifende Erkenntnisse

Aggression, weniger in der Fachliteratur¹² als in Boulevard-Presse¹³ und Medien¹⁴ als Image von Rock-Fans (und -Stars) hochgespielt, ist unter den jugendlichen Konzertbesuchern insgesamt unerwünscht: 92,6% der Befragten wünschen überhaupt keine aggressive Stimmung.¹⁵ Es gibt viele Phänomene, die dem außenstehenden Beobachter eines Rockkonzerts fremd und von daher aggressionsbeladen oder -fördernd vorkommen können; tatsächlich aber ist das Verhalten der jugendlichen Rockkonzertbesucher mit anderen Attributen wie etwa „froh, happy, überspannt, euphorisch, unkompliziert, oberflächlich, autistisch, vulgär, unkonventionell, unangepaßt, kreativ“ sehr viel charakteristischer zu beschreiben.

Ein bißchen Power machen — das wollen Jugendliche allemal. Dieser Wunsch wird zum einen genährt durch eine von der Konsumgesellschaft geforderte Haltung, die zu ihrem Erhalt — neben Arbeitsmoral — Hedonismus und schnellen Verbrauch benötigt¹⁶, zum anderen durch immer weniger Möglichkeiten, „eine lebensperspektivisch wirksame Arbeits- und Leistungsorientierung aufzubauen“ (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, 1983, 93). Letzteres kann durch körperliche Leistung und totales Eingebundensein in das Geschehen beim Rockkonzert für einige Augenblicke kompensiert werden.

Es ist ein Irrtum, wenn Dollase u. a. von Bewußtseinsänderung als Kommunikationsideal (auch) der Rockmusik sprechen (Dollase u. a. 1975, 89ff.) und als Fazit die Behauptung aufstellen, Rockmusik habe ihr Kommunikationsideal nicht erreicht. Obwohl sie selbst in Anlehnung an Salzinger alias Jonas Überohr feststellen, daß „Musik . . . ihrem Wesen nach kei-

ne Inhalte transportieren (kann), es sei denn, der sie selber ist . . .“ (ibd.), postulieren sie ohne eine hinreichende argumentative Herleitung (ibd., 90) eine wechselseitige Bewußtseinsänderung als Endprodukt eines Kommunikationsprozesses zwischen Rockmusik(ern) und Publikum. Das ist ein Anspruch, den die o. a. Art (s. S. 227) von Kommunikation nicht erfüllen kann und überhaupt nicht anstrebt. Der Irrtum kann allzu leicht dann aufkommen, wenn man Musikern, die nicht viel Bedeutungsvolles zu sagen haben (wie etwa DAF, modern talking) ihre „message“ abnimmt und sie als allgemeingültige Botschaft der Rockmusik behandelt.¹⁷

Rockkonzerte nehmen unter den vielfältigen Möglichkeiten zur aktiven oder passiven Teilnahme an (Vergnügungs-)Veranstaltungen eine Sonderstellung ein: m. E. gibt es kein vergleichbares Betätigungsfeld und keine Veranstaltungsform, die das gesamte Sensorium inklusive affektiver und motorischer Fähig- und Fertigkeiten mit einer solch umfassenden Fülle und Intensität beansprucht wie ein Rockkonzert: von der Motorik ([Leistungs-]Sport) über die emotionale Erregung (TV-/Kino-„Reißer“) und die auditive „Umar- mung“ (Jahrmarkt) bis hin zur visuellen Inanspruchnahme (Feuerwerk) und zu einem eigentümlichen, allseits gegenwärtigen Geruch (Sportschweiß, Moschus-Parfüm, Affinität zu Drogen), von der Beanspruchung der Haut (Sonnenbaden) und des Kehlkopfes (Grölen) ganz zu schweigen.

Was Live/Life, also Leben im Augenblick ist, wird im Text von *Live is Life* der Gruppe „Opus“ angedeutet:

*Every minute of an hour, don't think about a rest.
Then you all get the power, you all get the best.
When everyone gives everything and every song everybody sings.
Then it's live . . .
Live is life, when the feeling of the people, (live is life)
Is the feeling of the band.*

„Wenn das alles so abgelaufen ist, wie man sich sowas vorstellt, . . , dann ist man schon voll zufrieden mit sich und dem Rest der Welt. Also im Moment könnte praktisch die ganze Welt untergehen, rechts und links, würde einen kaum interessieren“ (18,m).

Anmerkungen

- 1 Open-air St. Wendel (n=17); Udo Lindenberg, Philipphalle Düsseldorf (n=6); „heavy-metal“-open-air, Loreley (n=14); unbekannte „Mainstream“-Band, Kellerkneipe Koblenz (n=19); Mink de Ville, Sporthalle Köln (n=20); Purple Schulz, HBF-Wartesaal, Köln (n=6).

- 2 W. Schubö/H. M. Uehlinger: SPSSx (statistical package for social sciences), Handbuch der Programmversion 2, Stuttgart/New York 1984.
- 3 Z. B.: T-Wert=50 heißt: 50% der Befragten liegen über und 50% liegen unter dem angegebenen Durchschnittswert.
- 4 Vgl. die 5 Möglichkeiten zur Begriffsbestimmung von T. Kneif (Sachlexikon Rockmusik 1978, 191), die allerdings auf physikalisch-akustische und stilistisch-kategoriale Merkmale beschränkt bleiben.
- 5 Die hier angegebenen Werte für Signifikanzen wurden wegen des Skalenniveaus (Ordinalskala) und der Zellenbesetzung ($x < 5$) mit Hilfe der nonparametrischen „Ein-Weg-Rangvarianzanalyse nach Kruskal und Wallis (HTest)“ und dem „Mann-Whitney-UTest“ (bei dichotomer Antwortvorgabe) errechnet (vgl. Siegel 1976, 112ff., 176ff.).
- 6 „Unter Gestaltqualitäten verstehen wir solche positiven Vorstellungsinhalte, welche an das Vorhandensein vor Vorstellungskomplexen im Bewußtsein gebunden sind, die ihrerseits aus von einander trennbaren (d.h. ohne einander vorstellbaren) Elementen bestehen“ (Ehrenfels 1890, 262). „Zu einer Gestaltvorstellung gehört außer der Sinnesstätigkeit noch ein weiterer Vorgang, für den der Name Produktion eingeführt und lange Zeit gebraucht wurde. Dieser Vorgang ist . . . ein vorderhand nicht näher zu beschreibender zusammenfassungsähnlicher Vorgang“ (Koffka 1919, 208f.).
- 7 Dieses Verlangen zeigt sich besonders stark bei Konzerten mit auffälligen Protagonisten. So ergibt sich für das Lindenberg-Konzert zwischen dem Vorhaben, die „action auf der Bühne“ zu beachten, und dem Wunsch nach einer ehrlichen Gruppe eine Korrelation von .72 (s), für das de Ville-Konzert eine Korrelation von .58 (ss).
- 8 fremdartig — — — — — vertraut (= 4,6)
- 9 Vergleiche M. Beck: „Der wahre Fan erträgt, sonst wäre er keiner“ (1985, 14).
- 10 Verkaufsstände für Comics, Parfums, Schmuck, Fahnen, T-Shirts u. ä., Snacks und Müsli, Werbestände für (Selbstdreher-)Zigaretten usw.
- 11 In diesem Sinne: weniger Beziehung vermittelnd.
- 12 Vgl. Hollstein 1979, 184ff., Salzinger 1972, 5, Peinemann 1980, Dollase 1974, 144ff.
- 13 Früher waren es Boulevard-Blätter (z. B. zu „Radau“, „Hysterie“ und „Beatlemania“ in *Bunte* 1964 Nr. 10, Nr. 32, 1966, Nr. 28), heute sind es Feuilletons in den Tageszeitungen und Musikzeitschriften wie „metal hammer“, „Crash“ oder „Musikszene“.
- 14 Bei der Sendung des WDF *Gut drauf Live aus Studio B — Lust auf Rock* (30. 05. 86) bemühte sich die Moderatorin krampfhaft und ergebnislos, heavy-metal-Fans Äußerungen zu entlocken, die auf eine aggressive Disposition im Rockkonzert schließen lassen könnten. Man einigte sich auf die Platznot vor der Bühne als Auslöser für die vermutete aggressive Stimmung.
- 15 Vgl. ähnliche Zahlen bei Dollase u. a. 1974, 144ff.
- 16 „Leben auf zwei Schienen“ (Hollstein 1983, 79); „Aufwachsen im Widerspruch“ (Baacke, 1984, 1).
- 17 In diesem Zusammenhang sollte man sich einige Biographien von avancierten Stars ansehen, von denen mancher vielleicht ein paar Jahre früher noch keine Note lesen konnte (bes. z. B. in der NDW-Phase). Uplötzlich werden diese Leute zu intellektuellen Statements über Musik und Gesellschaft „genötigt“, die eine Durchdringung der Materie erfordert, die bestenfalls — oder schlimmstenfalls — von ihren Managern oder Produzenten erfüllt werden (z. B. Hartwig von „Forever Young“: „Ich schreibe englische Texte, weil ich keine deutschen Texte schreiben kann“; s. Null Bock auf Euer Leben 1983, 13; vgl. a. Schütz 1986, 35).

Literatur

- Baacke, D.: Jugendliche sind nicht kalkulierbar, in: Das Parlament (34. Jg.) Nr. 21, 26.05.1984, S. 1/2.
- ders.: Bewegungen beweglich machen, in: Baacke, D./Frank, A./Frese, J./Nonne, E (Hg.): Am Ende — Postmodern? Next Wave in der Pädagogik, Weinheim/München 1985a, S. 190-214,
- ders.: Jugendkulturen und Popmusik (1985b); in Baacke, D./Heitmeyer, W 1985, S. 154-174.
- Baacke, D./Heitmeyer, W.: Neue Widersprüche. Zur Notwendigkeit einer integrierten Jugendtheorie, in: Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren, Weinheim/München 1985, S. 7-23.
- Beck, M.: Der wahre Fan erträgt, sonst wäre er keiner. Anmerkungen zu Open-Air-Festivals in Nürnberg und München, in: NMZ 4/1985, S. 14.
- Bentham, J.: An Introduction to the Principles of Moral and Legislation, Oxford 1879.
- Berg, K./Kiefer, M.-L. (Hg.): Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann-Stiftung, Frankfurt 1986.
- Berlyne, D. E.: Konflikt Erregung Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation, Stuttgart 1974.
- Der Neue Brockhaus, 2. Bd. EI—I, Wiesbaden 1984, S. 80 (Eskapismus), S. 675 (Involvement).
- Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch, Zweiter Band BU—FZ, Wiesbaden 1981, S. 600 (Eskapismus).
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.): Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Ein Bericht des SINUS-Instituts im Auftrag des BMJFG, Opladen 1983.
- Döpfner, M. O. C./Garms, T.: NDW — Kunst oder Mode? Frankfurt 1984.
- Döpp, H. J.: Narziß — Ein neuer Sozialisationstyp?, in: Häsing, H./Stubenrauch, H./Ziehe, T. (Hg.): Narziß — Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim ⁴1981, S. 19-35.
- Dollase, R./Rüsenberg, M./Stollenwerk, H. J.: Rock People oder Die befragte Szene, Frankfurt 1974.
- diess.: Allright Yeah? Manuskript zu einer vierteiligen Sendereihe zur Sozialpsychologie der Rockszenen, WDR III, Köln 1975/76.
- Ehrenfels, C. v.: Über „Gestaltqualitäten“, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie 14 (1890), S. 249-292.
- Frith, S.: Jugendkultur und Rockmusik. Soziologie der englischen Musikszene, Reinbek 1981.
- Fröhlich, W. D./Drever, J.: dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München ¹³1981, S. 286 (Regression).
- Hartwig, H.: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät, Hamburg 1980.
- Hollstein, W.: Auftauchen und Abtauchen, in: Naumann, M./Penth, B. (Hg.): Living in a Rock'n'Roll fantasy, Berlin 1979, S. 177-189.
- ders.: Die gesplante Generation. Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung, Berlin/Bonn 1983.
- Inglehart, R.: The Silent Revolution, Princeton, N.J. 1977.
- Klausmeier, R. G.: Pubertät und Beatmusik, in: Psyche 7 (1973), S. 643-657.
- Kmiecik, P.: Wertstrukturen und Wertewandel in der BRD, Göttingen 1976.
- Kneif, T.: Sachlexikon Rockmusik, Hamburg 1978.
- Koffka, K.: Beiträge zur Psychologie der Gestalt, Bd. I, Leipzig 1919.
- Kohut, H.: Narzißmus, Frankfurt 319 8 1.
- Laux, L./Glanzmann, P./Schaffner, P./Spielberger, D.: Das State-Trait-Angst-Inventar, Weinheim 1981 (orig. 1970).

- Lieberg, G.: Die Stellung der griechischen Philosophie zur Lust, in: *Gymnasium. Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung* 66 (1959), S. 130.
- Mill, J. S.: *Utilitarianism*, London 1910.
- Naumann, M./Penth, B.: I've allways been locking for something I could never find, in: diess. (Hg.): *Living in a Rock'n'Roll Fantasy*, Berlin 1979, S. 13-49.
- Nipkow, K. E.: Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen, in: Blankertz, H./Brezinka, W. (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogik* 3 (1981), S. 379-402.
- Null Bock auf Euer Leben. Momentaufnahmen aus der Jugendszene, Westermann aktuell, Braunschweig 1983.
- Peinemann, S. B.: *Die Wut, die Du im Bauch hast*, Hamburg 1980.
- Ruhnau, J.: Hedonismus, in: Ritter, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel/Stuttgart 1974, Bd. 3 G—H, S. 1024-1026.
- Salzinger, H.: *Rock Power oder Wie musikalisch ist die Revolution?*, Frankfurt 1972.
- Sandner, W.: Popmusik als Lebensgefühl. Sei cool Mann!, in: *Psychologie heute* 3 (1980), S. 64-71.
- Schubö, W./Uehlinger, H. M.: SPSS^X, *Handbuch der Programmversion 2*, Stuttgart/New York 1984.
- Schütz, V.: Rezension zu P. Spengler: *Rockmusik und Jugend*, Frankfurt 1985, in: *Populäre Musik im Unterricht* 16 (1986), S. 34f.
- Shell-Jugendwerk: *Jugendliche zwischen 13 und 24*, durchgeführt vom EMNID-Institiut für Sozialforschung, bearb. von V. Graf Blücher, 1975 (o.A.).
- Shell-Jugendwerk: *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*, Bd. 2: *Freizeit und Jugendkultur*, (Konzeption: A. Fischer), Opladen 1985.
- Semmelroth, F.: Jugendliche Subkulturen als soziale Katalysatoren. Ein Forschungsbericht, in: *Englisch-amerikanische Studien* 1, 2/1982, S. 43-67.
- Siegel, S.: *Nichtparametrische statistische Methoden*, Frankfurt 1976.
- Watzlawick, P./Beavin, J.: Einige formale Aspekte der Kommunikation, in: Watzlawick, P./Weakland, J. (Hg.): *Interaktion*, Bern/Stuttgart/Wien 1980, S. 95-110.
- Ziehe, T.: *Pubertät und Narzißmus*, Frankfurt ⁴19 8 1.

Roland Hafen

Lohrbergstr. 23

5463 Unkel-Scheuren

Multidimensionale Ähnlichkeitsstrukturanalyse (MDS) in der Musikpädagogik

HERBERT BRUHN/GERD GIGERENZER

Günter Kleinen (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung*. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)

1. Einleitung

Daten musikpädagogischer Forschung bereiten in der Weiterverarbeitung mittels statistischer Prozeduren meist Schwierigkeiten, weil sie Anforderungen in bezug auf Skalenniveau und Art der Verteilung, die sich aus den Statistik-Prozeduren ergeben, nicht erfüllen. Schätzungen, Beurteilungen, Schulzensuren, sogar Ratings oder Mittelwerte aus Ratings, die aus Semantischen Differentialen oder Polaritätenprofilen gewonnen wurden, sind meist lediglich Daten auf Ordinalskalenniveau. Sie stellen Rangreihen auf, mit denen anders gerechnet werden muß als mit intervallskalierten Daten.

Die Anwendung verschiedener Statistikprozeduren wie z. B. bestimmter Korrelationskoeffizienten oder der Faktorenanalyse auf Daten, die nicht das Intervallskalenniveau erreichen, ist in der Vergangenheit oft diskutiert worden (siehe z. B. Ingenkamp 1981, S. 73f.; Bruhn 1986, S. 497). Trotz methodischer Vorbehalte wurden Methoden, die Intervallskalenniveau der Daten erfordern, dennoch in der Praxis auch bei ordinalskalierten Daten verwendet — wenngleich auch mit Schuldgefühlen. Die Interpretation solcher Ergebnisse ist jedoch nicht eindeutig (z. B. Kerlinger 1973, S. 440).

Die Verwendung der eigentlich nicht angemessenen Auswertungsmethoden entstand aus dem Bedürfnis, eine Reduktion der Daten und eine Visualisierung der Ergebnisse zu erreichen. Für eine Vielzahl der Forschungsthemen ließe sich heutzutage ein anderes Verfahren einsetzen, das Verfahren der *Mehrdimensionalen Ähnlichkeits-Strukturanalyse*, in vielen Fällen noch *multidimensionale Skalierung* (MDS) genannt. Seit 1962 (Shepard 1962) gibt es eine zunehmende Zahl von Computerprogrammen, die ordinale Ähnlichkeitsurteile analysieren und in eine räumliche Darstellung mit einer beliebigen Anzahl von Dimensionen überführen können.

Bei den Verfahren wird zwischen nicht-metrischen und metrischen Analysen unterschieden: In metrischen Verfahren wird vorausgesetzt, daß die Funktion, die die zu verarbeitenden Daten in „wahre Werte“ überführt, linear ist oder zumindest eine definierte parametrische Form hat (Carroll 1983,

S. 203). Für nicht-metrische Verfahren muß lediglich vorausgesetzt werden, daß diese Funktion monoton ist. In diesem Beitrag werden wir ausschließlich auf den Fall der nicht-metrischen Analyse eingehen, da uns dies im Zusammenhang mit den Forschungsthemen der Musikpädagogik besonders interessant erscheint.

2. Ähnlichkeitsbeurteilung und räumliche Nähe

Vor der Wahl eines Auswertungsprogramms muß sich der Forscher darüber klar werden, ob die Auswertungsmethode ein angemessenes numerisches System für den untersuchten Gegenstandsbereich darstellt. Repräsentiert das numerische System einer Mehrdimensionalen Ähnlichkeitsstrukturanalyse (im folgenden MDS abgekürzt) Relationen des empirischen Systems, das sich aus dem Gegenstandsbereich ergibt (Repräsentationsproblem, Gigerenzer 1985, S. 491f.). Die Eingabedaten für eine MDS-Lösung sind Rangordnungen, die aus der Beurteilung der Ähnlichkeit von je zwei Objekten entstanden sind. Diese Rangordnungen werden in eine graphische Darstellung umgewandelt, in der große Ähnlichkeit durch räumliche Nähe dargestellt wird. Die Gleichsetzung von Ähnlichkeit und räumlicher Nähe findet sich bereits im alltäglichen Sprachgebrauch. Unterschiedlich hohe Töne sind nah oder fern voneinander, Akkorde sind nah oder fern miteinander verwandt, Interpretationen von Musikstücken liegen nahe beieinander. Ähnlichkeit scheint durch einen psychologischen Raum repräsentiert zu sein.

Probleme bereitet jedoch die Beschaffenheit dieses psychologischen Raums. Räumliche Vorstellungen bewegen sich oft lediglich im Rahmen euklidischer Metrik, also der Geometrie unserer Alltagswelt. Diese Metrik läßt sich durch die folgende Definition für Distanzen d zwischen zwei Punkten a und b in einem n -dimensionalen Raum beschreiben:

$$\text{Formel 1} \quad d_{ab} = \left[\sum_{i=1}^n (x_{ai} - x_{bi})^2 \right]^{\frac{1}{2}}$$

x_{ai} ist dabei die Projektion des Punktes a auf die Dimension i , x_{bi} des Punktes b auf dieselbe Dimension. Im zweidimensionalen Fall entspricht diese Formel dem Satz des Pythagoras (in Formel 1 lediglich in Koordinatenform geschrieben):

Formel 2

$$c = \left[a^2 + b^2 \right]^{\frac{1}{2}}$$

Es ist jedoch keineswegs sicher, daß die psychologische Repräsentation von Ähnlichkeiten wie in einem euklidischen Raum erfolgt. Die euklidische Metrik ist ja nur Spezialfall einer unendlich großen Menge von Metriken, die unter dem Namen *Minkowski-Metriken* zusammengefaßt werden. Die allgemeine Distanzfunktion dieser Metriken lautet:

Formel 3

$$d_{ab} = \left[\sum_{i=1}^n (x_{ai} - x_{bi})^r \right]^{1/r}$$

Es wird deutlich, daß die euklidische Metrik (Formel 1) die Minkowski-Metrik mit $r = 2$ ist. Anhand eines Vergleichs zwischen der euklidischen Metrik und zwei weiteren Sonderfälle der Minkowski-Metriken, die gleichzeitig die beiden Extreme der Minkowski-Metriken markieren, soll die Bedeutung der Wahl einer bestimmten Metrik für das psychologische Modell deutlich gemacht werden. Der Unterschied zwischen verschiedenen Minkowski-Metriken besteht darin, daß die Beurteilungsdimensionen unterschiedlich gewichtet werden.

In einer *City-Block-Metrik* ($r=1$) gehen die Differenzen auf beiden Dimensionen mit gleicher Gewichtung in die Distanz in (Abbildung 1 links). In der *Dominanz-Metrik* (r ist unendlich groß) wird die Distanz lediglich von der Dimension mit der größten Differenz bestimmt (Abbildung 1 rechts). Die *euklidische Metrik* nimmt eine Mittelstellung ein (Abbildung 1 Mitte), die Dimension mit der größeren Differenz bekommt durch das Quadrieren des Werts eine größere Bedeutung.

Der Parameter r der Metrik, in der sich die Daten einer Untersuchung am besten darstellen lassen (zur Güte einer Darstellung siehe Abschnitt 3), gibt somit an, ob größere, d. h. „ins Auge springende“ Differenzen mit einem höheren Gewicht in das Ähnlichkeitsurteil eingehen als kleinere Differenzen. Kluck (1978, S. 257) wagte aufgrund von Ergebnissen aus der Wahrnehmungspsychologie (Wender 1971) die Hypothese, daß man aus dem Metrik-Parameter auf die kognitive Differenziertheit des Wahrnehmenden schließen könnte. In den letzten Jahren war jedoch festzustellen, daß die Ergebnisse einer MDS fast ausschließlich in euklidischer Metrik dargestellt wurden. Das

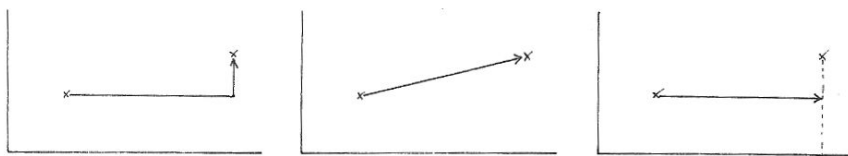


Abbildung 1: Drei Minkowski-Metriken: links — City-Block-Metrik, $r=1$; Mitte — Euklidische Metrik, $r=2$; rechts — Dominanz-Metrik, $r=\text{unendlich}$.

hängt damit zusammen, daß die Interpretation graphischer Darstellungen in einer ungewohnten Metrik größere Übung erfordert. Fehlinterpretationen sind daher die Regel (zu weiteren Problemen der Verwendung von Minkowski-Metriken siehe Borg 1981, S. 361ff., und Schönemann & Borg 1983, S. 278).

In den vergangenen Jahren wurden Programme entwickelt, die angemessene Möglichkeiten bieten, individuelle Unterschiede in der Ähnlichkeitsrepräsentation von Individuen aufzuzeigen. Abgesehen davon, daß in jedem Programm die Anzahl der Dimensionen einer Ergebniskonfiguration bestimmt werden kann, bieten bestimmte Programme Informationen darüber an, in welchem Ausmaß diese Dimensionen aus dem Urteil eines bestimmten Individuums abzuleiten sind. Individuelle Unterschiede in der Gewichtung der Dimensionen können mittels Vektordarstellungen von individuellen Dimensionsgewichten und einem „weirdness index“ (Programm ALSCAL: ein Maß für die Ungewöhnlichkeit der Daten einer bestimmten Versuchsperson) dargestellt werden.

3. Elementare Voraussetzungen und Algorithmus

Die Eingabedaten für ein MDS-Programm sind Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten zwischen Untersuchungsgegenständen. Diese Daten können auf verschiedene Weise erhoben worden sein: Wenn sie aus vollständigen Paarvergleichen stammen, so existiert bereits für jedes Paar ein Wert. Stammen die Daten aus Ratings oder anderen Maßen für einzelne Objekte, so muß auf irgendeine dem psychologischen Modell angemessene Art und Weise (z. B. Differenz- oder Quotientbildung) ein Wert für die Nähe oder Ähnlichkeit von jedem Objektpaar hergestellt werden. Am Beispiel des Quintenzirkels,

der von der Musiktheorie definierten räumlichen Darstellung einer vermutlich auch psychologisch repräsentierten Objektmenge von Akkorden, soll das verdeutlicht werden (Tabelle 1). Der Wert für ein Akkordpaar ist der Abstand zwischen den Akkorden in Quinten.

	F	C	G	D	A	E	H	Fis	Cis	As	Es	B
1. F-Dur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. C-Dur	1											-
3. G-Dur	2	1										-
4. D-Dur	3	2	1									-
5. A-Dur	4	3	2	1								-
6. E-Dur	5	4	3	2	1							-
7. H-Dur	6	5	4	3	2	1						-
8. Fis-Dur	5	6	5	4	3	2	1					-
9. Cis-Dur	4	5	6	5	4	3	2	1				-
10. As-Dur	3	4	5	6	5	4	3	2	1			-
11. Es-Dur	2	3	4	5	6	5	4	3	2	1		-
12. B-Dur	1	2	3	4	5	6	5	4	3	2	1	-

Tabelle 1: Untere Dreiecksmatrix der Nähe von Akkorden innerhalb des Quintenzirkels. Die Diagonale und die obere Dreiecksmatrix (für beide sind hier keine Werte eingetragen) werden als Daten nicht benötigt. Dies folgt aus dem Postulat der Positivität und Symmetrie (s. Text).

Um die Ähnlichkeit zwischen den Objekten in einer MDS sinnvoll darstellen zu können, müssen die räumlichen Distanzen und die wahrgenommenen Beziehungen übereinstimmende Eigenschaften besitzen. Die wesentlichen Eigenschaften der Distanzen einer MDS sind *Positivität*, *Symmetrie* und die Postulate der *Dreiecksungleichung*. Diese Postulate müssen auch von den Daten erfüllt sein:

I. Positivität:

Die Distanz eines Objekts mit sich selbst ist gleich 0. Die Distanz eines Objekts mit einem beliebigen anderen Objekt ist nie kleiner als 0.

Formel 4
$$d_{ab} \geq d_{aa} = 0$$

2. Symmetrie:

Die Distanz von einem Objekt a zum Objekt b ist ebenso groß wie die Distanz von Objekt b zu Objekt a.

Formel 5

$$d_{ab} \leq d_{ac} + d_{cb}$$

3. Dreiecksungleichung:

Die Distanz zwischen zwei Objekten a und b darf nie größer sein als die Summe der Distanzen zwischen diesen beiden Objekten und einem beliebigen dritten Objekt c.

Formel 6

$$d_{ab} = d_{ba}$$

Die Daten des Quintenzirkels erfüllen diese Voraussetzungen: Die Abstände zwischen zwei Akkorden sind immer positiv und symmetrisch. Die Ähnlichkeitswerte zwischen zwei Akkorden sind immer kleiner als die Summe der Werte dieser beiden Akkorde mit einem beliebigen dritten.

Die Programme der MDS versuchen nun, eine Konfiguration herzustellen, in der die Rangfolge der Distanzen zwischen den Objekten möglichst genau der Rangordnung der Eingabedaten entspricht. Ausgangsbasis bildet eine Zufallskonfiguration, die schrittweise verändert wird. Bei manchen Programmen kann der Anwender auch eine Ausgangskonfiguration für den Programmstart eingeben. Abbildung 2 zeigt die Ergebniskonfiguration der Quintenzirkeldaten.

Während des Programmablaufs wird fortwährend die *Monotonität* zwischen den Rangordnungen der Eingabedaten und den Distanzen in der erreichten Konfiguration geprüft. Im sogenannten *Shepard-Diagramm* kann sie dargestellt werden. In Abbildung 3 ist links das Shepard-Diagramm einer beliebigen Ausgangskonfiguration aufgezeichnet, rechts ist die Darstellung der Ergebniskonfiguration der Quintenzirkeldaten. Die Kurve, die die Beziehung zwischen den Eingabedaten und den Distanzen darstellt, ist im Idealfall streng monoton wachsend. Tatsächlich kommt es oft vor, daß unterschiedliche Ränge durch gleiche Distanzen dargestellt werden. Die streng monotone Funktion wird somit zur schwach monotonen Funktion. Es handelt sich hier jedoch nur scheinbar um ein Problem: Bereits durch eine minimale Nei

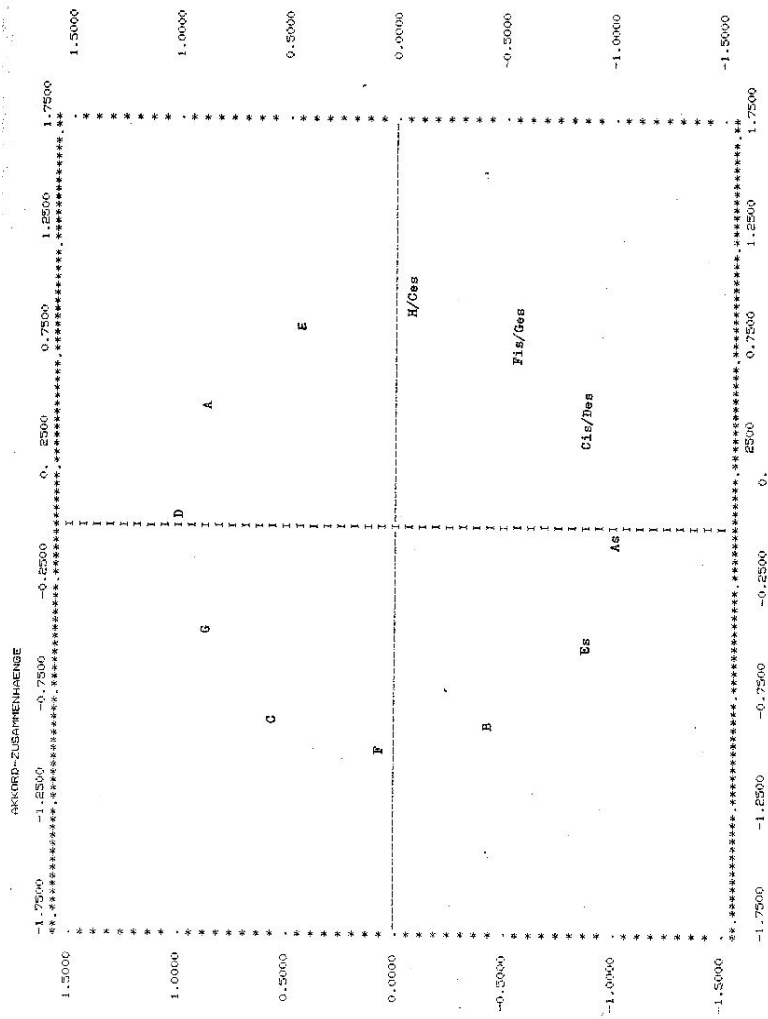


Abbildung 2: Ergebniskonfiguration der Ähnlichkeitsdaten aus dem Quintenzirkel (gerechnet mit dem Programm KYST).

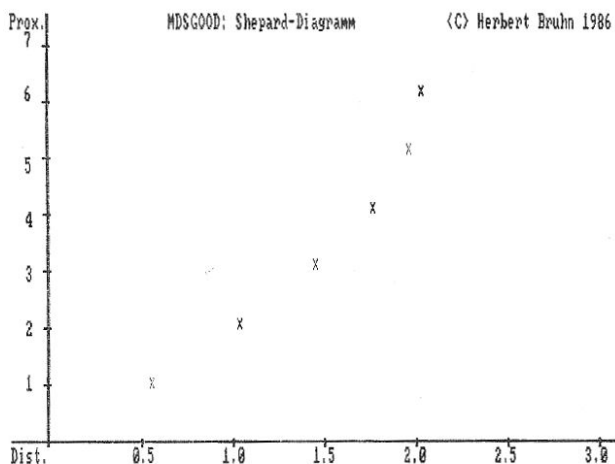
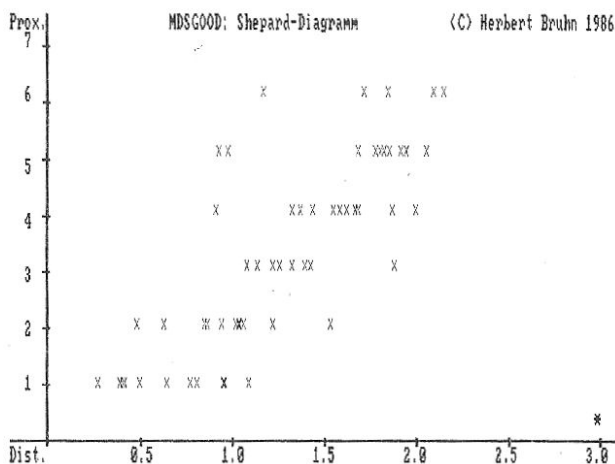


Abbildung 3: Shepard-Diagramm der Ergebniskonfiguration (oben) und einer Ausgangskonfiguration des Programms KYST (unten) — Auf der Abszisse sind die Distanzen der beurteilten Objekte in der graphischen Darstellung abgetragen, in der Ordinate die ordinalskalierten Ausgangsdaten.

gung der Kurve nach rechts wäre die Monotonitätsbedingung wieder erfüllt, die numerische Abweichung der Daten würde in der graphischen Darstellung keine Veränderung bewirken (Borg 1981, S. 56).

Das Shepard-Diagramm, das heutzutage leider nicht mehr bei allen Untersuchungen mitveröffentlicht wird, bietet die Möglichkeit einer Sicht-Kontrolle der Güte von Ergebniskonfigurationen. Mathematisch wird die Anpassungsgüte in *Stress-Werten* definiert. Der Stress einer Konfiguration errechnet sich aus den definierten Bedingungen zur Monotonität der Regressionskurve zwischen Ähnlichkeitsdaten und Distanzen (Ableitung siehe Borg 1981, S. 75ff.). Die in Abbildung 2 gezeigte Konfiguration des Quintenzirkels hat den Stress 0, sie ist also eine ideale räumliche Repräsentation der Ausgangsdaten. Die Stresswerte haben im Verlauf der Berechnung einer Ergebniskonfiguration eine wichtige Funktion: Die zufällig erstellte Ausgangskonfiguration wird in mehreren Schritten mit dem Ziel verändert, den Stress einer graphischen Darstellung zu verringern. Wenn ein bestimmter voreingestellter Wert der Stress-Verringerung zwischen zwei Konfigurationen im Iterationsprozeß unterschritten wird, so wird der Rechenprozeß abgebrochen und die letzte Konfiguration als Ergebnis ausgegeben (Probleme, die sich aus diesem teilweise rein zufälligen Ablauf ergeben, sind bei Borg 1981, S. 295ff. besprochen).

Eine weitere Funktion hat der Stress-Wert bei der Entscheidung für die Dimensionalität der Ergebniskonfiguration. Meist läßt man für einen bestimmten Datensatz mehrere Konfigurationen mit unterschiedlicher Dimensionalität errechnen. Die Stress-Werte für die unterschiedlichen Konfigurationen werden in ein Koordinatensystem übertragen (s. Abbildung 4, S. 294). Die Verbindung der erhaltenen Punkte zeigt häufig bei einer Dimensionalität einen deutlichen Knick, der anzeigt, daß sich für die nächsthöhere Anzahl von Dimensionen eine wesentlich verringerte Stress-Verbesserung ergibt.

Die auf diese Weise ausgewählten Ergebniskonfigurationen zeigen im Shepard-Diagramm meist keine absolut monotonen Beziehungen zwischen Proximitätswert und Distanz und müssen somit als Näherung an eine ideale Ergebniskonfiguration aus pragmatischen Gründen angesehen werden.

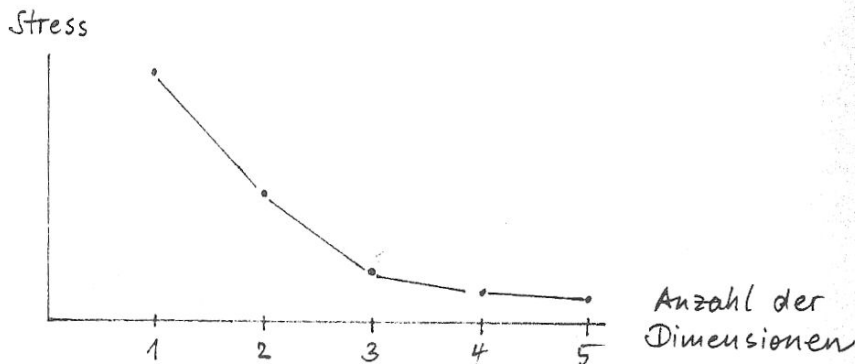


Abbildung 4: Hypothetische Stress-Kurve für Ergebniskonfigurationen mit unterschiedlicher Anzahl von Dimensionen. Aus dieser Kurve kann abgeleitet werden, daß eine dreidimensionale graphische Darstellung den Daten angemessen wäre.

4. Hypothesentesten und Signifikanzprüfung

Grundsätzlich muß festgestellt werden, daß die MDS sich eher zum Generieren von Hypothesen als zum Testen eignet. Geht man einmal davon aus, daß erkennbar ist, ob eine räumliche Darstellung empirisch überhaupt relevant ist (siehe Schönemann & Borg 1983, S. 333), so kann das Ergebnis der Berechnungen dennoch Artefakt des Programmalgorithmus sein (siehe dazu später). Bestimmte Datenkonstellationen führen bei der Berechnung mit einigen Programmen zu sogenannten „degenerierten“ Lösungen, in denen entweder alle Punkte in den Ursprung fallen oder mehrere dichtgedrängte Punktwolken weit voneinander entfernt gebildet werden (siehe Abbildung 5). Diese Konfigurationen haben zum Teil sehr geringe Stress-Werte und spiegeln eine gute Anpassung vor. Aussagen lassen sich aus solchen Konfigurationen jedoch nicht ableiten. Eine Lösung dieses Problems wäre, die Daten mit zwei Programmen zu berechnen, die nach einem unterschiedlichen Algorithmus vorgehen. In Abbildung 5 ist zu sehen, daß durch ein anderes Programm das Zusammenfallen der Objekte in drei Punkte (mit gleichen Distanzen, d. h. an den Ecken eines gleichseitigen Dreiecks — eine typische Degenerationsstruktur) aufgehoben wird: In der rechten Konfiguration stellen sich die Relationen zwischen den Objekten differenzierter dar. Degenerierte Lösungen sind auch von Daten zu erwarten, die sich auf weniger als 12 Ob-

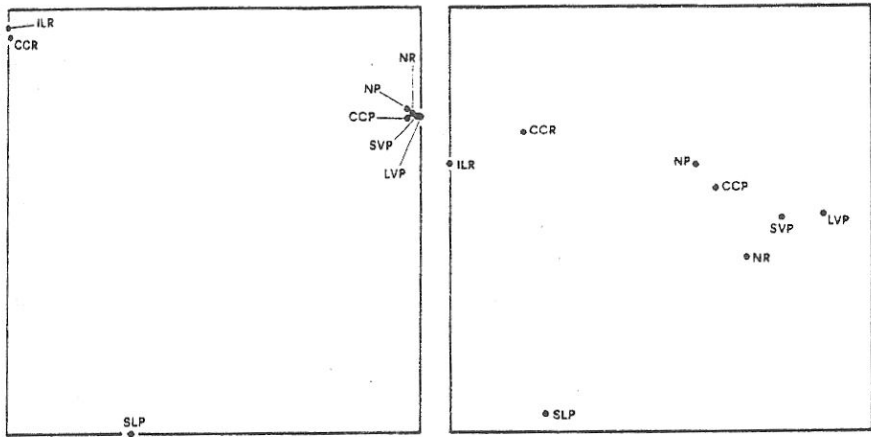


Abbildung 5: Links degenerierte MDS-Lösung, berechnet mit dem Programm SSA, rechts dieselben Daten mit dem Programm MRSCAL analysiert (nach Borg 1981, S. 169 und 173).

jekte beziehen (weitere Informationen zu degenerierten Lösungen siehe Borg 1981, S. 171ff.).

Der wichtigste Grund, weshalb die MDS eher zur Hypothesengenerierung geeignet ist, wurde bereits angesprochen: Jede MDS-Lösung setzt die Gültigkeit der jeweils verwendeten Metrik voraus. Es empfiehlt sich folgendes Vorgehen: Hat man mittels einer MDS Hypothesen über die Anzahl und Art der Beurteilungsdimensionen entwickelt, so kann man die Gültigkeit der Metrik über sogenannte *geometrische Meßmodelle* testen (vgl. dazu Gigerenzer 1981, S. 254-283). Bei der MDS setzt man eine bestimmte Metrik voraus und stellt die Frage nach Anzahl und Art der Dimensionen. Wenn man jetzt von der festgelegten Anzahl und Art der Dimensionen ausgeht und die Gültigkeit der Axiome der verwendeten Metrik überprüft, kann man die Richtigkeit der angewendeten Metrik entweder bestätigen oder verwerfen. Die Methoden der geometrischen Meßmodelle und der multidimensionalen Ähnlichkeitstrukturanalyse sind also komplementär, sie ergänzen sich sinnvoll (Gigerenzer 1981, S. 411ff.). In der Praxis der Forschung ist diese Beziehung bisher so gut wie nicht erkannt worden.

Für die Zurückweisung der „*nullsten aller Null-Hypothesen*“ (Borg 1981, S. 183), also der Frage, ob die Eingabedaten völlig zufällig oder strukturlos sind, gibt es mittlerweile mehrere Untersuchungen, die Tabellen bereitstellen

(Borg 1981, S. 184ff.). In den Tabellen sind die Stress-Werte von MDS-Lösungen mit zufallsgenerierten Daten aufgelistet, z. T. als kumulative Verteilung der relativen Häufigkeiten von bestimmten Stress-Werten. Daraus läßt sich die Wahrscheinlichkeit ableiten, mit der ein gegebener Stress-Wert aufgrund von Zufallsdaten zustande gekommen ist. Als Anhaltspunkt für die kritischen Stress-Werte für $\alpha = .01$ kann die Tabelle 2 gelten (aus Gigerenzer 1981, S. 353). Diese Tabelle bietet erst ab Konfigurationen mit mehr als 11 Objekten Werte an, da man festgestellt hat, daß Konfigurationen mit weniger Objekten außerordentlich unzuverlässig sind. Simulationen haben gezeigt, daß bei zehn Objekten ca. 50 %, bei neun Objekten sogar 80 % aller zufälligen Rangordnungen zu MDS-Lösungen führen, deren Stress-Werte zu einer fälschlichen Zurückweisung der Null-Hypothese führen würden (nach Gigerenzer 1981, S. 352f.).

		Anzahl der Dimensionen				
		1	2	3	4	5
Anzahl der Objekte	12	.341	.201	.111	.057	.021
	14	.379	.232	.142	.088	.052
	16	.408	.253	.164	.109	.073
	18	.432	.270	.180	.126	.090
	20	.448	.284	.194	.140	.104
	22	.461	.296	.206	.152	.116
	24	.474	.306	.216	.162	.126
	26	.486	.316	.226	.172	.136
	28	.493	.321	.232	.177	.141
	30	.498	.327	.237	.183	.147
	32	.504	.332	.242	.188	.152
	34	.509	.336	.246	.192	.156
	36	.513	.340	.250	.196	.160
	38	.519	.345	.255	.201	.165
	40	.523	.348	.258	.204	.168
	42	.527	.352	.262	.208	.172
44	.532	.355	.265	.211	.175	
46	.536	.359	.269	.215	.179	
48	.540	.362	.272	.218	.182	

Tabelle 2: Schätzungen der kritischen Stress-Werte für $\alpha = .01$ (nach Gigerenzer 1981, S. 353).

In vielen Fällen legt bereits der Versuchsplan und der untersuchte Gegenstandsbereich aus theoretischen Überlegungen eine bildliche Repräsentation

als Modell nahe. Als Beispiel dafür könnten wieder die Daten für den Quintenzirkel gelten: Aus musiktheoretischen Überlegungen ist die Kreisdarstellung bereits bekannt. Die empirisch gewonnenen Daten (z. B. aus Ähnlichkeitsbeurteilungen von Akkorden) könnten mit einer MDS dargestellt und die Ergebniskonfiguration aus den empirischen Daten danach mit dem Modell verglichen werden. Der Kongruenzkoeffizient von Leutner & Borg (siehe Lingoes & Borg 1983; Leutner & Borg 1983, 1985) bietet die Möglichkeit, die Signifikanzen der Übereinstimmung zwischen zwei Skalierungslösungen zu berechnen. Auch dieses Vorgehen ist jedoch als Hypothesenprüfung nur in Verbindung mit geometrischen Meßmodellen zu empfehlen.

5. Ausblick

Die Methode MDS könnte in der musikpädagogischen Forschung in vielfältiger Weise eingesetzt werden. Die Anforderungen an die Daten sind relativ gering, die Programme leicht anzuwenden. Vielfach wurde die MDS deshalb bereits als Wundermittel in der Forschung gepriesen, da selbst bei zunächst unübersichtlichen Daten theoretische Aussagen abgeleitet werden konnten. Kritiker der MDS prägten den Spruch „garbage in - genius out“: Selbst wenn man sinnlose Daten eingibt, kann es passieren, daß eine Interpretation der Konfigurationen möglich ist. Andere Kritiker weisen darauf hin, daß die Algorithmen der Programme mathematisch so kompliziert seien, daß ein Nachvollzug des Lösungsweges bei manchen Programmen nicht mehr möglich ist.

Auf alle Fälle muß der Anwender die Grenzen der Möglichkeiten von MDS-Programmen kennen:

- Die Lösungskonfigurationen sind keine Skalierungsmethoden im Sinne eines Metermaßes, sondern immer *Versuche* einer metrischen Anpassung an empirische Daten. Jeder Stress-Wert größer als Null zeigt eine unzulängliche Repräsentation an, die nicht überinterpretiert werden darf.
- Mit verschiedenen Programmen kann man unter bestimmten Umständen sehr differierende Ergebniskonfigurationen von denselben Ursprungsdaten bekommen. Es ist deshalb wichtig, nicht nur mit einem Programm allein zu arbeiten.
- Der Einsatz der MDS als konfirmatorisches Verfahren (Borg 1981, S. 291ff.) ist nur begrenzt möglich. Ebenso wie die Faktorenanalyse bieten MDS-Programme hauptsächlich eine Möglichkeit der übersichtlichen

Darstellung von empirischen Daten. Darüber hinaus testet die MDS Hypothesen über Anzahl und Art der Dimensionen, jedoch immer aufgrund der *ungeprüften* Hypothese, daß eine Minkowski-Metrik die Struktur der Ähnlichkeitsurteile darstellt.

- Die Übereinstimmung einer MDS-Lösung mit einem theoretischen Modell oder der Vergleich individueller Unterschiede in MDS-Lösungen bieten weitere Möglichkeiten. Beim Vergleich von Lösungen oder bei der Überprüfung des Ausmaßes der Übereinstimmung von zwei Konfigurationen ergeben sich jedoch auch wieder Probleme, die mit der speziellen Situation des Skalenniveaus zusammenhängen: Z. B. werden die Ordinaldaten durch den Programmalgorithmus zu metrischen Daten (zu Problemen der Konfigurationsähnlichkeit siehe Droge & Bien 1985, Borg & Leutner 1985).

Wegen der Vielfalt der Programme und der Probleme ist eine begrenzte Beschäftigung mit den mathematischen Grundlagen der MDS-Modelle nicht zu vermeiden, wenn man sich nicht der Unseriösität schuldig machen will. Einen Überblick gibt Gigerenzer (1981, S. 309ff.). Der Einstieg in die Programmalgorithmen kann mit dem gut verständlichen Buch von Borg (1981) geschafft werden. Weitergehende Details finden sich bei Carroll (1983) und Schönemann & Borg (1983). Die Grundlagen der MDS sind nicht übermäßig kompliziert und auch von Nicht-Mathematikern durchaus zu verstehen.

In der Musikpsychologie ist die Methode der MDS bereits vielfach erfolgreich verwendet worden. Bekannt ist wahrscheinlich die Untersuchung von Shepard (1965), in der eine empirische Bestätigung für die Tonhöhenspirale von Revesz gelang (siehe Abbildung 6). Eine Zusammenfassung der wichtigsten Arbeiten findet sich bei Bharucha (1985), Deutsch (1985) und Gigerenzer (1985).

- Carroll, J. D.: Modelle und Methoden für multidimensionale Analysen von Präferenzwahl- (oder andere Dominanz-)Daten. In: Feger, H./Bredenkamp, J. (Hg.): Messen und Testen (Enzyklopädie der Psychologie Band B 13). Göttingen 1983, S. 201-256.
- Deutsch, D.: Verarbeitung und Repräsentation von Tonkombinationen. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie. München 1985, S. 133-140.
- Gigerenzer, G.: Messung und Modellbildung in der Psychologie. München 1981.
- Gigerenzer, G.: Messung und Modellbildung. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie. München 1985, S. 485-494.
- Ingenkamp, K.: Testkritik ohne Alternative — eine kritische Darstellung der Argumentation radikaler Schultestkritik in der deutschen Fachliteratur. In: Jäger, R. S./Ingenkamp, K./Stark, G. (Hg.): Tests und Trends 1981. Weinheim 1981, S. 71-140.
- Kerlinger, F. N.: Foundation of behavioral research. London 1973.
- Cluck, M.-L.: Einige Probleme bei der Messung von „Integration“. In: Mandl, H./Huber, G. L. (Hg.): Kognitive Komplexität. Göttingen 1978, S. 249-262.
- Leutner, D./Borg, I.: Zufallskritische Beurteilung der Übereinstimmung von Faktor- und MDS-Konfigurationen. In: Diagnostica 29 (1983), S. 320-335.
- Leutner, D./Borg, I.: Zur Messung der Übereinstimmung von multidimensionalen Konfigurationen mit Indizes. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 16 (1985), S. 29-35.
- Lingoes, J. C./Borg, I.: A quasi-statistical model for choosing between alternative configurations derived from ordinally constrained data. In: British Journal of Mathematical and Statistical Psychology 36 (1983), S. 36-53.
- Schoenemann, P. H./Borg, I.: Grundlagen der mehrdimensionalen metrischen Skaliermethoden. In: Feger, H./Bredenkamp, J. (Hg.): Messen und Testen (Enzyklopädie der Psychologie Band B I 3). Göttingen 1983, S. 257-345.
- Shepard, R. N.: The analysis of proximity: multidimensional scaling with an unknown distance function. 1. Teil. In: Psychometrika 27 (1962), S. 125-139.
- Shepard, R. N.: Approximation to uniform gradients of generalization by monotone transformations of scale. In: Mostofsky, D. I. (Hg.): Stimulus generalization. Stanford 1965, S. 94-110.
- Wender, K.: Die Metrik der multidimensionalen Skalierung als Funktion der Urteilsschwierigkeit. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 18 (1971), S. 166-187.

Herbert Bruhn, Dipl. Psych.
 Institut für Empirische Pädagogik
 und Pädagogische Psychologie
 Universität München
 Leopoldstr. 13
 8000 München 40

Prof. Dr. Gerd Gigerenzer
 Fachgruppe Psychologie
 Universität Konstanz
 Postfach 5560
 7750 Konstanz
 250

Einstellungsmessung

FRANZ PETERMANN

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

1. Einleitung

Die Einstellungsmessung hat in der Sozialpsychologie eine knapp 60jährige Tradition und geht auf Arbeiten von US-amerikanischen Sozialpsychologen zurück, die ökonomische Verfahren zur Erfassung von Einstellungen entwickeln wollten (Thurstone Chave 1929). Messung bedeutet in diesem Zusammenhang die quantitative Erfassung der Ausprägung einer Meinung, Einstellung u. ä. zu einem Objekt. Der Meßbegriff läßt sich in verschiedener Weise präzisieren, wobei hierauf nicht eingegangen wird; dafür soll auf die einführende Arbeit von Gigerenzer (1985) verwiesen werden.

Einstellungen im Bereich der Musik können unterschiedlich konkret gefaßt werden. So kann man die Haltung gegenüber der Musik, gegenüber bestimmten Musikrichtungen oder einer konkreten Musikdarbietung analysieren; man könnte auch Details der Musikdarbietung, die Interpretation oder den musikalischen Rahmen bewerten lassen. Darüber hinaus könnte man überprüfen, ob sich allgemein oder bei bestimmten Musikrezipienten über die Zeit spezifische Neigungen herausbilden. Da sehr viele und völlig verschiedenartige Fragestellungen denkbar sind, sollen die weiteren Ausführungen eher allgemein gehalten werden. Es soll jedoch soviel Basiswissen vermittelt werden, daß eine gezielte Suche nach den angemessenen methodischen Zugängen dem Leser möglich ist.

2. Der Einstellungsbegriff

Eine der umfassendsten Analysen des Einstellungsbegriffes lieferte schon 1935 Allport. Allport ging davon aus, daß man eine Einstellung als „*Reaktionsbereitschaft*“ auffassen kann, die das menschliche Verhalten bestimmt. In diesem weiten Verständnis sind Einstellungen sowohl aktuelle Erwartungen als auch umfassende stabile Dispositionen. Solche Dispositionen wären etwa weltanschauliche Überzeugungen oder stark verinnerlichte Werte bzw. Wertvorstellungen. Allports Einstellungsbegriff besitzt für den „*Einstellungsmesser*“ seine Tücken! Seine weitgefaßte Konzeption von Einstellung verstellt

ihm den Blick dafür, daß Einstellungen an ein Objekt gekoppelt sein müssen, um sie bestimmen zu können. Diese Fassung vertraten Ende der zwanziger Jahre Thurstone und seine Mitarbeiter. Für Thurstone waren Einstellungen eindimensionale Gebilde, die sich auf einem Kontinuum von Pro und Contra im Hinblick auf ein spezifisches Einstellungsobjekt abbilden lassen. Die historische Einschränkung auf eindimensionale Einstellungen wurde bald zugunsten mehrdimensionaler Modelle aufgehoben (vgl. Togerson 1958; Petermann 1980). Heute dominieren jedoch im Forschungsalltag immer noch einfache, eindimensionale Ansätze wie das Vorgehen von Likert, das den meisten Einstellungsfragebögen zugrunde liegt. Auf diese eindimensionalen Ansätze zur Einstellungsmessung wollen wir deshalb hier ausführlicher eingehen. Hierbei wird kein Bericht technischer Details vermittelt, sondern lediglich die Logik der Skalenkonstruktion vertieft.

3. Indirekte Ansätze zur Einstellungsmessung

Wir können die Ansätze zur Einstellungsmessung nach indirekten und direkten untergliedern. Direkt bezeichnet man ein Vorgehen dann, wenn man eine Versuchsperson unmittelbar nach ihrer Einstellung befragt. Ein indirektes Vorgehen zur Einstellungsmessung liegt dann vor, wenn die Befragten nicht erkennen, daß sie an einer Erhebung teilnehmen, in der sie eindeutige Äußerungen zu einem Einstellungsobjekt aussprechen sollen. Indirekte Ansätze liegen in zweifacher Weise vor: (1) getarnte Verfahren und (2) nicht-reaktive Verfahren.

Bei den getarnten Verfahren erfährt die Versuchsperson nicht den realen Zweck der Erhebung, und man täuscht sie bewußt, indem man unstrukturierte Vorlagen vorgibt, bei denen man die Absichten nicht erkennen kann. Ein anderer Weg besteht darin, falsche Untersuchungsziele der Versuchsperson vorzuspiegeln (vgl. Webb et al. 1975; Petermann & Noack 1984). Solche Verfahren dürften jedoch nur geringe Verbreitungschancen besitzen, da die Ergebnisse solcher Studien nur sehr schwer zu interpretieren sind.

Schon interessanter sind nicht-reaktive Verfahren, bei denen die Versuchsperson nicht weiß, daß sie untersucht wird; man zieht hierzu folgende Verfahren heran:

- *Analyse physikalischer Spuren* (z. B. das Ausmaß der zerstörten Bestuhlung bei einem Rock-Konzert als Hinweis für die Emotionalisierung durch Pop-Musik)

- *nicht-reaktive Verhaltensbeobachtung* (z. B. als „normaler“ Konzertbesucher oder mit Hilfe einer nicht-erkennbaren Video-Kamera beobachtet der Feldforscher, welche Publikumsreaktionen ein bürgerliches Publikum auf avantgardistische Musikdarbietungen zeigt)
- *nicht-reaktive Feldexperimente* (z. B. beobachtet man die Publikumsreaktionen bei avantgardistischen Musikdarbietungen, wobei das Ausmaß der Erklärungen über die dargebotenen Inhalte variiert wird)
- *Inhaltsanalyse vorhandener Dokumente* (z. B. schriftliche — historische — Äußerungen zu bestimmten Musikrichtungen/-stilen)

Die Auswertung nicht-reaktiver Maße bzw. Daten kann sehr mühsam sein, wenn man etwa an den Kategorisierungsaufwand bei einer systematischen Verhaltensbeobachtung oder einer Inhaltsanalyse denkt. Der uneingeschränkte „Datenstrom“ bei nicht-reaktiven Maßen wird auf diese Weise für diesen Ansatz zum Problem. Hinzu kommt, daß man nur eine beschränkte Aussage über die Validität der Befunde anstellen kann. Unter Validität versteht man in diesem Zusammenhang, daß man aufgrund der beobachteten Reaktion eines Zuschauers im Konzertsaal nicht auf seine Einstellung zu der aktuellen Musikdarbietung schließen kann. Seine denkbaren Unmutsäußerungen können auch dadurch bedingt sein, daß er trotz des erbaulichen Musikvergnügens nicht in der Lage ist abzuschalten und ihm zeitweise seine Ehekrise bewußt wird und er darüber verzweifelt ist.

4. Direkte Ansätze zur Einstellungsmessung

Die hierfür erforderlichen Vorlagen können als standardisiert bezeichnet werden, da sie immer in der gleichen Weise vorgegeben werden. Man kann weiter in Verfahren untergliedern, die aufgrund eines Skalenmodells aufwendig konstruiert werden, und solchen, die diese statistische Absicherung nicht erfahren haben. Wir wollen zunächst mit Verfahren *ohne* Skalenmodell beginnen — also solche ohne spezifischen Konstruktionsaufwand kennenlernen.

4.1 Verfahren ohne Skalenmodell

In der Regel sind diese Verfahren nicht im Hinblick auf ein spezielles Einstellungsobjekt hin konstruiert worden. Kennzeichnend für diese Ansätze ist,

daß sie auf dem Prinzip der Eigenschaftszuschreibung beruhen und so Aufschluß über die Einstellung zum jeweiligen Gegenstand geben.

Das einfachste Vorgehen ohne Skalenmodell bildet der Einsatz einer Prüfliste (Checkliste). Eine solche Liste enthält ausgewählte Eigenschaften oder Verhaltensweisen, von denen die Versuchsperson diejenigen ankreuzen soll, die ihrer Meinung nach das Einstellungsobjekt kennzeichnen. Wenn die Prüfliste umfänglich genug ist und damit den zentralen Eigenschaftsraum abdeckt, können durch diese Verfahren einstellungsrelevante Informationen eingeholt werden. Hierzu ein Beispiel:

Das dargebotene Musikstück ist . . .

- abwechslungsreich _____
- aggressiv _____
- aktivierend _____
- bedächtig _____
- chaotisch _____
- erregend _____
- harmonisch _____
- langweilig _____
- laut _____
- melancholisch _____
- romantisch _____
- witzig _____

Um eine Vergleichbarkeit der Antworten zu gewährleisten, werden die Befragten gebeten, nur eine bestimmte Anzahl von Urteilen abzugeben.

Ein zweites, weit verbreitetes Vorgehen bezeichnet man als Polaritätenprofil (auch Eindrucksdifferential oder Semantisches Differential genannt); dieses Verfahren ist vielfältig einsetzbar und wurde von Hofstätter in den fünfziger Jahren eingeführt sowie von Bergler (1975) systematisch erforscht. Dieses Verfahren ist vielseitig einsetzbar, wobei durch eine größere Anzahl von Adjektivpaaren der Aussagegehalt bzw. die Bedeutung eines Begriffes bzw. Objektes beschrieben werden kann. Man verwendet hierbei z. B. die folgende Skala (vgl. Hofstätter 1970, S. 30):

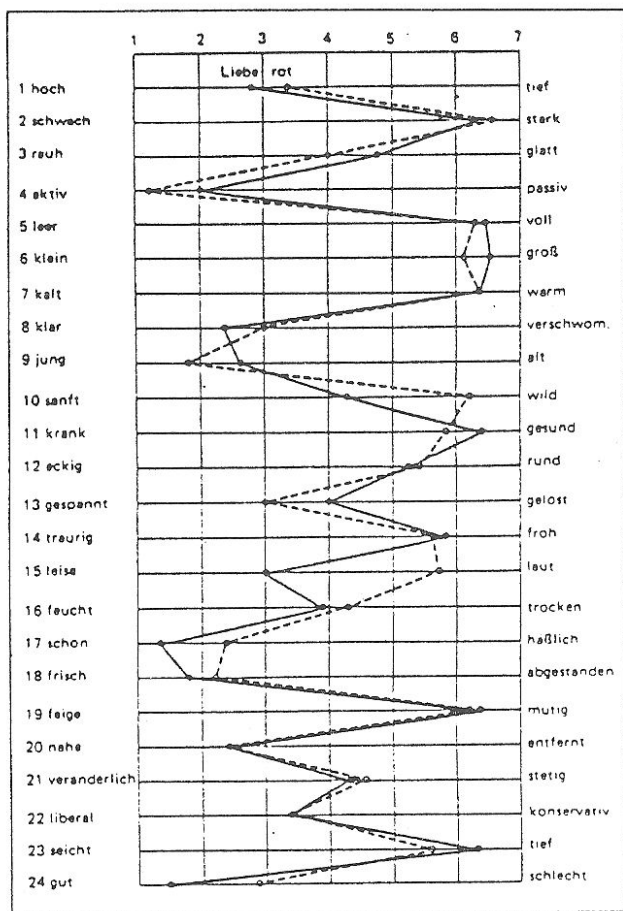


Abbildung 1: Polaritätenprofil nach Hofstätter (1970, S. 30)

In der graphischen Darstellung erkennt man 24 Adjektivpaare, die entgegengesetzte Endpunkte einer Skala verdeutlichen sollen. Beispielfhaft werden in der Darstellung zwei Begriffe (Liebe, rot) in ihrem *Bedeutungsprofil* gekennzeichnet. Wir erkennen in dem Beispiel von Hofstätter, wie ähnlich die Einschätzungen der beiden Begriffe „Liebe“ und „rot“ sind. Diese Ähnlichkeiten können auf gemeinsame, zugrundeliegende Beurteilungsgesichtspunkte zurückgeführt werden. Das Polaritätenprofil kann schon als weitgehend standardisiert angesehen werden, da es in der vorliegenden Form in vielen Bereichen zur Anwendung gelangen kann.

4.2 Verfahren mit Skalenmodell

Wir kommen jetzt zur eigentlichen Einstellungsmessung, bei der man mit Hilfe einer speziell konstruierten Skala (= Einstellungsfragebogen) Daten sammelt, die eine Information über eine Person oder Personengruppe hinsichtlich ihrer Position zu verschiedenen Objekten oder ebenfalls Personen beinhaltet. In der Regel werden den Antworten der befragten Personen Zahlenwerte zugeordnet, die die Position des Einzelnen auf einem Kontinuum widerspiegeln. Wir werden kurz auf verschiedene, einfache Verfahren zur Konstruktion einer Einstellungsskala eingehen (vgl. ausführlicher Stosberg 1980).

Allen Bemühungen im Rahmen der Einstellungsmessung ist gemeinsam, daß man die Variation in den Reaktionen einer Person auf eine vorgegebene Aussage bestimmen möchte. Die Aussagen können alle nur denkbaren Bereiche umfassen wie etwa die Beurteilung von Komponisten, die subjektive Erlebnisqualität im Hinblick auf verschiedene Musikstücke oder die Beurteilung von Verkaufschancen neuer Produkte aus dem Bereich der Popmusik.

Um die Variation in den Antworten von Personen bestimmen zu können, muß man sich die Quellen vor Augen halten, die zur Varianz im Antwortverhalten beitragen können. Man kann in Anlehnung an Togerson (1958) drei Varianzquellen unterscheiden:

- die reagierende Person selbst,
- die unterschiedliche Bedeutung der Aussagen (Fragen), die der Person vorgelegt werden,
- die Wechselwirkung zwischen dem Verhalten der reagierenden Person und der unterschiedlichen Bedeutung der Fragen.

Liegt die Varianz in der Person begründet, dann wäre es in der Einstellungsmessung konsequent, sich ausschließlich dieser Varianzquelle zuzuwenden und diese aufzuklären. Wir nennen diesen Ansatz deshalb auch personenorientierte Messung, der durch das Verfahren von Likert repräsentiert wird. Geht man jedoch davon aus, daß die Varianz durch die vorgegebenen Aussagen (Fragen) bedingt ist, dann liegt eine indikatororientierte Messung vor, die durch die Methoden von Thurstone repräsentiert wird. Die Vorschläge von Thurstone umfassen den Paarvergleich und die Methode der gleicherscheinenenden Intervalle. Eine kombinierte Betrachtung beider Varianzquellen nennt man reaktionsorientierte Messung, die von Guttman in der nach ihm benannten Skalogrammenanalyse vorliegt.

Bei der Konstruktion einer Einstellungsskala geht man von der Definition der zu erfassenden Einstellung aus und sammelt aufgrund von theoretischen Vorgaben oder auch Plausibilitätsüberlegungen Aussagen, die diese Einstellung erfassen. In der Sozialpsychologie nennt man die Aspekte der zu erfassenden Einstellung auch Dimensionen, und man unterscheidet zwischen ein- und mehrdimensionalen Einstellungen, je nachdem wie viele Aspekte erfaßt werden sollen (vgl. Petermann 1980). Der Dimensionsbegriff unterstellt, daß eine homogene bzw. in homogene Aspekte zerlegbare Einstellung gegeben ist.

Im nächsten Schritt muß geprüft werden, ob die gesammelten Aussagen in ihrem Bedeutungsgehalt eindeutig sind und sich jeweils nur auf einen einzigen Aspekt beziehen. So wäre ein Beispiel für eine Aussage, die sich nur auf einen einzigen Aspekt bezieht der Satz: „Die Beatles haben auf die moderne Musikgeschichte einen großen Einfluß ausgeübt.“ Ein Beispiel für eine Aussage, die mehrere Aspekte gleichzeitig umfaßt, wäre etwa: „Alles in allem glaube ich, daß jede Zeit ihre Musik hat.“ Es ist leicht einzusehen, daß solch eine vieldeutige Aussage schwer zu interpretieren ist. Aus diesem Grund ist man bemüht, möglichst eindimensionale Aussagen zu finden.

Im nächsten Schritt muß der Forscher prüfen, inwieweit ein bestimmtes Skalenmodell (z. B. der Likert- oder Thurstone-Ansatz) für die Fragestellung angemessen ist. Diese Wahl wird wieder von der Annahme abhängen, durch welche Bedingungen die Varianz im Antwortverhalten bestimmt wird (vgl. die einleitenden Überlegungen in diesem Abschnitt).

Von grundlegender Bedeutung ist die Überprüfung, inwieweit die Aussage über die Zeit hinweg die gleiche Bedeutung beibehält, d. h. stabil ist. So sind etwa Fragen nach politischen Einstellungen starkem Wandel unterworfen. Darüber hinaus muß eine Aussage bei unterschiedlicher Plazierung im Fragebogen die gleiche Bedeutung besitzen.

Weiterhin müssen die grundlegenden Kriterien der Testkonstruktion (vgl. Lienert 1969) auch an die Skalenkonstruktion angelegt werden, was bedeutet, daß eine Skala objektiv, reliabel und valide sein soll. Die Schritte der Datenerhebung müssen objektiv sein, und daher dürfen die Bedingungen der Datenerhebung das Ergebnis nicht systematisch beeinflussen (z. B. unterschiedliche Versuchsleiter, unterschiedliche Anordnung der Aussagen, unterschiedliche Umgebung bei der Beantwortung zu Hause, am Arbeitsplatz usw.). Weiterhin darf die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Befragung nicht vom Versuchsleiter beeinflußt werden.

Eine Voraussetzung für die Reliabilität ist, daß ein eindimensionales Merk-

mal durch eine ausreichende Anzahl von Aussagen (vereinfacht: je mehr Aussagen, desto zuverlässiger) beschrieben wird. Weiterhin sollen die Aussagen trennscharf sein. Dies bedeutet, es muß die Möglichkeit bestehen, daß Personen mit unterschiedlich ausgeprägten Einstellungen differenziert auf vorgegebene Aussagen reagieren. Diese Eigenschaft einer Skala nennt man „Trennschärfe“, und diese muß für den gesamten Bereich der Skala, also nicht nur für deren Extrembereich gewährleistet sein.

Ein schwer prüfbares Kriterium einer Skala ist ihre Validität. Die Validität gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem diese Skala dasjenige Verhalten, das sie messen soll oder zu messen vorgibt, auch tatsächlich mißt.

Die abschließende Abbildung versucht nochmals, den Ablauf der Skalenerstellung zu verdeutlichen. Ein Überblick über das technische Vorgehen bei der Erstellung einer eindimensionalen Einstellungsskala, auf die sich die bisherigen allgemeinen Aussagen beziehen, gibt Stosberg (1980).

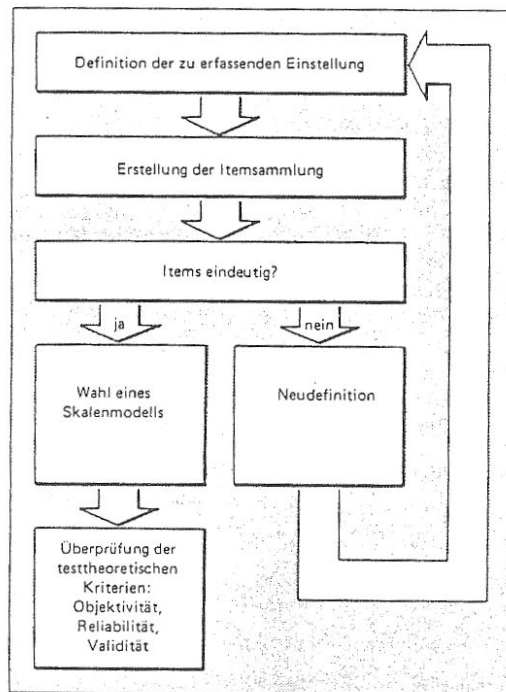


Abbildung 2: Grober Ablaufplan der Konstruktion einer Einstellungsskala

5. Neuere Ansätze zur Einstellungsmessung

Die letzten beiden Jahrzehnte standen im Blickpunkt mehrdimensionaler und/oder probabilistischer Modelle, die es gestatten, mehrere Einstellungsaspekte simultan zu erfassen (vgl. Liepmann 1983; Petermann 1980). Von ganz besonderem Interesse waren die probabilistischen Ansätze, die aber von einem anderen Einstellungskonzept ausgehen. So wird unterstellt, daß die gemessene (manifeste) Einstellung nicht mit der latenten (realen) Einstellung deckungsgleich ist. Demnach sind die beobachteten Einschätzungen einer Person lediglich Indikatoren für eine nicht unmittelbar erkennbare Einstellung (Wakenhut 1980). Bei den probabilistischen Modellen sind latente und manifeste Einstellung nicht nach einer 1:1-Relation miteinander verbunden, so daß diese Modelle Fehler und Zufallseinflüsse mitberücksichtigen können. Die Verknüpfung zwischen latenter und manifester Dimension erfolgt aufgrund von Wahrscheinlichkeitsbeziehungen.

Im einzelnen haben sich verschiedene probabilistische Ansätze herauskristallisiert wie die Analyse latenter Klassen nach Lazarsfeld, die Analyse nach Rasch und Mokken (vgl. Wakenhut 1980). Die Kritikpunkte an diesen neuen Verfahren liegen in ihren Restriktionen bei der Konstruktion einer Einstellungsskala, so daß oft nur wenige Fragen mit den mathematisch komplexen Vorannahmen übereinstimmen. Es bleibt nach gut 20 Jahren Erfahrung mit probabilistischen Modellen zur Einstellungsmessung völlig offen, ob diese mathematisch befriedigenderen, aber praktisch aufwendigeren Ansätze sich jemals durchsetzen werden. Heute dominiert in der Forschungspraxis die eindimensionale Einstellungsskala, die ökonomisch auswertbar ist. In den Fällen, in denen die Vielgestaltigkeit eines Einstellungsbereichs untersucht wird, kombiniert man vielfach mehrere Skalen miteinander und stellt die einzelnen Kennwerte gegenüber.

Literatur

- Allport, G. W.: Attitudes. In: C. Murchinson (ed.): A handbook of social psychology. Vol. 2. Worcester, Mass. 1935.
- Bergler, R. (Hg.): Das Eindrucksdifferential. Bern 1975.
- Gigerenzer, G.: Messung und Modellbildung. In: H. Bruhn/R. Oerter/H. Rösing (Hg.): Musikpsychologie. München 1985.

- Hofstätter, P. R.: Psychologie. Frankfurt 1970.
- Lienert, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim ³1969.
- Liepmann, D.: Einstellungsmessung. In: D. Frey/S. Greif (Hg.): Sozialpsychologie. München 1983.
- Petermann, F. (Hg.): Einstellungsmessung — Einstellungsforschung. Göttingen 1980.
- Petermann, F./Noack, H.: Nicht-reaktive Meßverfahren. In: E. Roth (Hg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. München 1984.
- Stosberg, M.: Klassische Ansätze in der Einstellungsmessung. In: F. Petermann (Hg.): Einstellungsmessung — Einstellungsforschung. Göttingen 1980.
- Thurstone, L. L./Chave, E. J. The measurement of attitude. Chicago 1929.
- Togerson, W. S.: Theory and methods of scaling. New York 1958.
- Wakenhut, R.: Probabilistische Modelle in der Einstellungsmessung. In: F. Petermann (Hg.): Einstellungsmessung — Einstellungsforschung. Göttingen 1980.
- Webb, E. J./Campbell, D. T./Schwartz, R. D./Sechrest, L.: Nicht-reaktive Meßverfahren. Weinheim 1975.

Prof. Dr. Franz Petermann
 Psychologisches Institut der Universität Bonn
 Römerstraße 164
 5300 Bonn 1